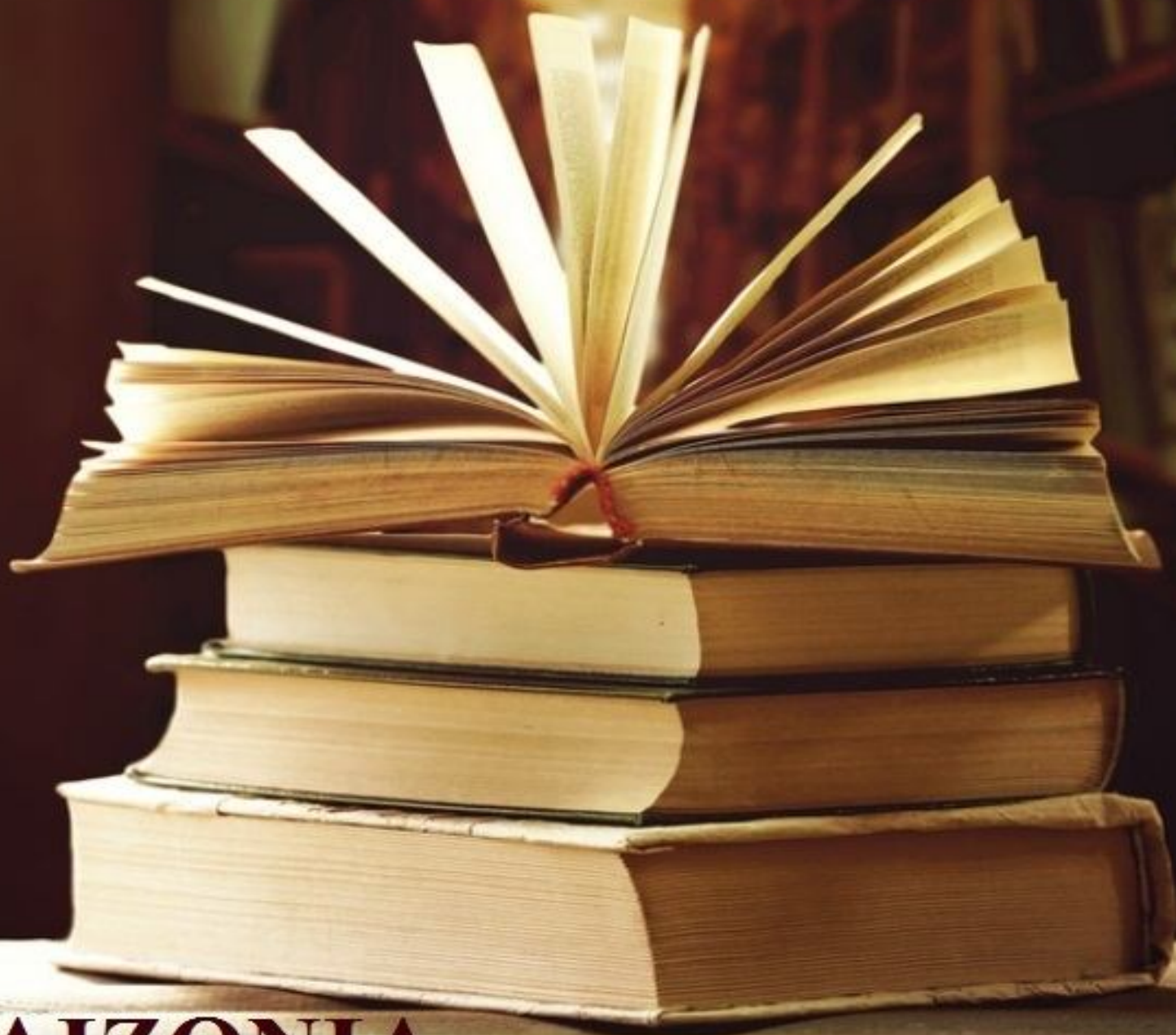


ISSN: 2149-6285

CURRENT RESEARCH IN EDUCATION

CİLT 1, SAYI 2
VOLUME 1, NUMBER 2
KASIM 2105 / NOVEMBER 2015



AIZONIA

PUBLISHING www.aizonia.com

ISSN: 2149-6285

Current Research in Education

Cilt 1, Sayı 2, Kasım 2015

Volume 1, Number 2, November 2015

Aizonia Publishing

www.aizonia.com

Current Research in Education

(Hakemli Uluslararası e-Dergi /
Peer-reviewed international e-
Journal)

Cilt: 1, Sayı: 2, 2015 /
Volume:1, Number: 2, 2015

Basım Tarihi / Publishing Date

30.11.2015

Sahibi / Owner

Beste TÜRKOĞLU

Yayın Müdürü / Managing
Editor

Emir Alper TÜRKOĞLU

Yazışma adresi / Address for
Correspondence

Polsan Blokları 46478 Ada 1B
No: 17 Eryaman, Ankara
+90 507 094 9678
cre.aizonia@gmail.com

Current Research in Education;

Uluslararası, dört (4) ayda bir
yayınlanan (Mart, Temmuz ve
Kasım aylarında) hakemli bir
dergidir. Derginin yayın dili
Türkçe ve İngilizce'dir.
Dergide yayınlanan makale ve
bilimsel yazıların sorumluluğu
yazarlarına aittir.

It is an international, tri-
quarterly (in March, July and
November) peer-reviewed
published journal. The official
languages of the journal are
Turkish and English. The
responsibility of articles and
scientific papers published in
the journal belongs to their
authors.

Editör / Editor-in-Chief

Murat KURT, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Duygu TÜRKOĞLU, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Serdar SAFALİ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

İçerik Editörü / Content Editor

Duygu TÜRKOĞLU, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Yayın Kurulu / Editorial Board

Ahmet Selçuk AKDEMİR, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı,
Türkiye

Akif ARSLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Arif SARIÇOBAN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Ayhan ÇİNİCİ, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye

Aysel TEMELLİ, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

Burhan AKPINAR, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye

Çetin SEMERCİ, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye

Dina C. CASTRO, University of North Texas, Denton, ABD

Enver TATAR, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

Fatih ÇERMİK, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Hasan GÜRBÜZ, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

İbrahim Fevzi ŞAHİN, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

Leigh WANG, University of Cincinnati, Cincinnati, ABD

M. Cevat YILDIRIM, Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin, Türkiye

Mehmet Fatih ÖÇAL, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı,
Türkiye

Miriam EZZANİ, University of North Texas, Denton, ABD

Nancy NELSON, University of North Texas, Denton, ABD

Parisa YEGANEHPOUR, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı,
Türkiye

Vanessa ALLEN-BROWN, University of Cincinnati, Cincinnati,
ABD

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

İskelet Sisteminin Yansıtıcı Düşünme Stratejileriyle Öğretilmesinde Öğrencilerin Bakış Açılarının Belirlenmesi

Determination of Students' Points of View in Teaching Skeleton System Through Reflective Thinking Strategies

Banu Çiçek SEYHAN, Murat KURT, Aysel TEMELLİ..... 46-57

Research Article / Araştırma Makalesi

Investigating Mathematical Concepts and Skills in Story Books Appropriate for Pre-schoolers

Okulöncesi Öğrencilerine Uygun Hikâye Kitaplarında Geçen Matematiksel Kavram ve Becerilerin İncelenmesi

Tuğba ÖÇAL, Mehmet Fatih ÖÇAL, Mertkan ŞİMŞEK..... 58-69

Research Article / Araştırma Makalesi

A Critical Analysis of Turkish Research Studies on the Multiple Intelligences Theory

Türkiye'de Çoklu Zeka Kuramı Üzerinde Yapılmış Araştırmaların Eleştirel Analizi

Ayşenur DÖNDER, Veli BATDI, Burhan AKPINAR..... 70-75

Araştırma Makalesi / Research Article

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Social Entrepreneurship Characteristics of Pre-service Social Studies Teachers in Terms of Various Variables

Fatih ÇERMİK, İbrahim Fevzi ŞAHİN..... 76-88

Araştırma Makalesi / Research Article

Üniversitede Araştırma Görevlilerinin Duygusal Tacize (Mobbing) Yönelik Algılarının Demografik Özelliklere Göre Analizi

Analysis of the Perception of Emotional Abuse (Mobbing) of Research Assistants at the University according to Demographic Characteristics

Esra Nur AKPINAR..... 89-100

PREFACE

Dear readers of the Current Research in Education,

It is a great pleasure to publish the second issue of Current Research in Education for our readers. The issue is composed of 5 different papers having an acceptance rate of 71% in various disciplines of education. We would like to thank all authors, referees, our editorial board members and content editor that show efforts for the publication of the issue.

I would like to invite you to submit your manuscripts to the third issue of Current Research in Education.

Murat KURT, PhD

Editor-in-Chief

İskelet Sisteminin Yansıtıcı Düşünme Stratejileriyle Öğretilmesinde Öğrencilerin Bakış Açılarının Belirlenmesi

Banu Çiçek SEYHAN*¹ – Murat KURT² – Aysel TEMELLİ³

¹ Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun, Türkiye

² Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ağrı, Türkiye

³ Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

Öz

Bu araştırma; Yansıtıcı Düşünme Stratejilerinden biri olan İki Kolonlu Yazı Örneğini kullanarak öğrenim görülen alanların farklılıklarının öğrencilerin konuyu öğrenmelerinde ve öğretim elemanına bakış açılarında farklılık meydana getirip getirmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma; Mardin İli merkezinde bulunan Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Hizmetleri M.Y.O' da öğrenim gören İlk ve Acil Yardım, Yaşlı Bakımı, Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama (Birinci ve İkinci Öğretim) bölümlerindeki toplam 227 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yansıtıcı Düşünme Stratejilerinden İki Kolonlu Yazı Örneği kullanılmıştır. Veri analizi nitel analiz yöntemlerinden içerik analiziyle yapılmıştır. Bulgular, öğrenim görülen alanların farklı olmasının öğrencilerin konuyu öğrenmelerinde ve öğretim elemanına bakış açılarında farklılık meydana getirip getirmediği sorusuna verilen cevaplardan oluşmaktadır. Birinci bulgu olan öğrenilen terimlerde her alanda farklı yüzdelerle sahipken, ikinci bulgularda bölümlerin farklı olmasının önemli bir fark oluşturmadığı ve yakın yüzdelikte terimlerin Latince olmasında zorlanıldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretim elemanının ders işleyişiyle ilgili olumlu görüşleri sorulan öğrencilerin cevaplarında en fazla yüzdeliğe “Dersi eğlenceli ve görsellerle destekleyerek işlediği için daha kalıcı eğitim vermesi” ve “Güler yüzlü ve sempatik tavırlara sahip olduğu için derse dikkati topluyor” şeklinde olduğu, öğretim elemanının ders işleyişine yönelik olumsuz görüşlerinde ise “Konu anlatımını hızlı yapması” yer aldığı sonucuna varılmıştır. Böylelikle öğrenim görülen alanın farklılığının öğrenime ve öğretim elemanına bakış açısının nasıl etkilediği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme stratejileri, iki kolonlu yazı örneği, nitel analiz.

Determination of Students' Points of View in Teaching Skeleton System Through Reflective Thinking Strategies

Abstract

This research was carried out to determine whether the differences of the fields of education by using the bicolunar writing sample which is one of the reflective thinking strategies have an impact upon students' learning the subject and on students' perspective towards instructors. The

* Sorumlu Yazar:
Giresun Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Giresun, Türkiye
biobanucicek@hotmail.com

research consists of 227 students studying First Aid, Elderly Care and medical representation and marketing (both daytime and evening education) in healty care Vocational high school in Mardin Artuklu University situated in the province of Mardin. The bicolunnar writing sample was used as a data collecting tool. Content analysis which is one of the qualitative data analysis was used to analyze the data. The findings are composed of the answers of whether the fact that the fields studied are different makes any difference in learning the subject and their point of view for the instructor. It has been concluded that while the first finding, which is the terms learned, has different percentages, that the sections are different in the second findings haven't made significant difference and the words are Latin in immediate percentage caused difficulty in learning. In the third finding, in addition in the answer of the students whom were asked the positive ideas about the performance of instructor, the highest percentage was obtained from the answers "Establishes permanent education, for he or she supports teaching using visual materials" and "attracts attention to the lesson since he or she is affable and sympathetic". It was reached that "Lecturing in hasty manner" is among the negative opinion related with flow of course given by lecturer. Thus, it was observed how the difference in the field of education affects the perspective towards both education and lecturer.

Keywords: Reflective thinking strategies, two column writing sample, qualitative analysis.

1. Giriş

Eğitim tarihimize bakıldığında en çok emek verilen kısım; öğrenciye bilginin aktarılmasından çok bilgiyi kalıcı hale getirerek bilgilerin öğretebilmeyi amaçlamak için ayrılmıştır. Geçmişteki uygulamalarda en temel anlamda fark edilen husus öğretmenin konuyu ya da bilgiyi aktaran konumuna koyulan kişi olduğu öğrencinin ise bu bilgiyi alan, yordayan, anlamlandıran ve yaşantısına geçirme görevini yerine getiren birey olduğu kanısına varılmaktaydı. Öğrencinin bu görevleri yerine getirebilmesi için yani bilgiyi bilişsel süreçten geçirebilmesi için en çok dikkat edilmesi gereken hususun öğrenci merkeze alınarak yapılacak olan eğitim olduğu ve bu eğitim esnasında da öğretmenin bilgiyi hazır veren ya da öğreten değil öğrenciye aktif olarak rol veren yol gösterici olması gerekmektedir. Çünkü geleneksel olarak öğrenilen bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçirip yaşantımızda yansımalarını görebilmemiz için ya devamlı tekrarlar yapması ya da ipuçlarıyla bu bilgilerin kodlanması gerekmektedir. Bu da bilgilerin kalıcılığını bireylerin kendi anlamlandırma şekillerinde kısıtlı bırakmıştır. Fakat bireylerin bunları yaparken öğrenme öğretme sürecinde alınan bilgileri kalıcı hale getirmesinde yaşanan güçlüklerin çözümlenmesi için çok sayıda öğretim yöntemleri belirlenerek bireyin bu bilgileri daha çok yapılandırmayı ve daha kalıcı bilgilere sahip olması amaçlanmaktadır. Yapılan ve uygulanan bu yöntemler bireylerin ne kadar çok duyu organına hitap eder şekilde olursa öğretilen bilginin daha kalıcını o kadar artırdığı göstermiştir. Bunu amaçlayan yaklaşımlarından bir tanesi de yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrenilen ya da öğretilen bilginin öğrenciye ne kadar fazla yapılandırıp anlamlandırılması sağlanırsa ve öğrencinin veya bireyin bilgi ediniminde ne kadar rol alırsa ve uygulama da ne kadar çok duyu alanına hitap ederse o kadar anlamlı olacağını savunmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın bireylerin bilgilerini ya da yeni öğrenilenlerin yansıtılmasını temel alan yaklaşımlarından bir tanesi ise yansıtıcı düşünme stratejileridir. Yansıtıcı Düşünme Stratejileri ilk defa John Dewey tarafından ortaya atılmış olup toplumun en önemli gereksiniminin, öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu belirtmiştir. Okullarda, öğrencilere yardım etmenin en iyi yolunun yansıtıcı düşünmeyi öğretmek olduğu ifade edilmektedir(Shermis, 1992).

Öğretimde yansıtmayı ise, öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak olarak açıklanabilir (Mc. Collum, 2002). Yansıtıcı uygulamalar, sadece sınıf içinde yapılan etkinlikleri çeşitlendirip zenginleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerinin gelişimini ve olumlu güdülenmelerini de sağlar (Vitanova ve Miller, 2002). Bu bağlamda yansıtıcı düşünme stratejileri; öğrenci duygularını ön plana çıkaran, öğrenci öğretmen iletişimini arttıran, kalıcı öğrenme sağlayan, öğrenci kabiliyetlerini ortaya çıkaran, öğretmen ve öğrenci güdülenmesini arttıran, kişilerin kendi yetenek ve ilgilerini keşfetmesini

sağlayan bir metot olup bireylerin ya da öğrencilerin aynı zamanda öğretmenlerin ve öğreticilerin tercih edebileceği bir yöntem olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca yansıtıcı öğretim, öğretmen yada öğretim elemanının derse başlamadan önce çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin hazır bulunuşluklarını kontrol ederek derse başlaması, ders boyunca yansıtıcı öğretim etkinliklerinin uygulanması, onların konuyla ilgili eksiklerini görebilmesini bunların giderilmesi ve sonuçta öğrencilerin öğrendiklerini karşı tarafa ne kadar yansıtılabildiklerinin belirlenmesi esasına dayanmaktadır (Seyhan, 2013). Yansıtıcı Düşünme Stratejileri ise kendi içerisinde Öğrenme Logoları (yazıları), Soru sorma, Kavram Haritaları, Kendine soru sorma, Anlaşmalı Öğrenme, Kendini Değerlendirme olmak üzere 6 kısımdan oluşur. Öğrenme Logoları ise kendi içinde Öğrenme Günlükleri ve İki Kolonlu Yazılar olmak üzere 2 kısımdan oluşur. Bu çalışmada Yansıtıcı Düşünme Stratejilerinden biri olan İki Kolonlu Yazılar kullanılmıştır. Yazma, okuma ve anlama arasında bağ kuran önemli araçlardan bir tanesidir. Yazmayı öğrenme, öğrencilerin düşünme süreçlerini ve bu süreçler içerisinde eleştirel düşünme becerilerini, aynı zamanda problem çözme becerilerini kullanmayı sağlar. Ayrıca bu becerilerini artırmasına da katkı sağlayan bir etkinliktir. Yazma etkinlikleri pasif öğrenenler yerine aktif öğrenenler olmaya yöneliktir ve öğretmen merkezli bir anlayıştan öğrenci merkezli bir öğretime geçişin önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma, öğrencilerin akademik başarılarını akıl yürütme becerilerini artırırken analiz ve sentez yapmaya da izin verir. Böylelikle hem olguları işlemiş hem de beyin yarımkürelerini kullanmış oluruz (Akt. Tok, 2008a). İki kolonlu yazı örneği iki amaçla kullanılmaktadır. Birinci amacı öğrenme içeriği ya da yöntemini kaydetmek, ikinci amacı ise öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin kişisel tepkilerini ve yansımalarını kaydetmektir. İki kolonlu yazı örneği hazırlanırken Wilson ve Jan (1993)'a göre, sayfa ikiye ayrılır ve öğrenciler sayfanın bir bölümüne etkinlikten edindiği bilgileri ve problem oluşturacak sorunları diğer bölümüne ise öğretim ile ilgili durum değerlendirmesi içeren notlar yazarlar (Akt. Tok, 2008b). Bu çalışmada sayfa dörde ayrılmış olup her bir alana araştırmanın problem cümlelerini cevaplandırmak için her bir alt problem yazılarak araştırma amacı doğrultusunda verilen cevaplar analiz edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin İnsan Anatomisi dersi kapsamına giren İskelet Sistemi konusunda Yansıtıcı Düşünme Stratejilerinden biri olan İki Kolonlu Yazı Örneğini kullanarak öğrenim görülen alanların farklılıklarının öğrencilerin konuyu öğrenmelerinde ve öğretim elemanına bakış açılarında farklılık meydana getirip getirmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1.2. Araştırma Problemi

Araştırmanın Problemi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Stratejileri kullanarak konunun öğrenilmesinde ve öğretim elemanının hakkında bakış açılarının neler olduğunun belirlenmesidir.

1.3. Alt Problemler

1. SHMYO'da öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili İskelet Sisteminde öğrenilen terimler hakkında herhangi bir farklılık var mıdır?
2. SHMYO'da öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili konu öğrenilirken yaşanan zorluklar hakkında herhangi bir farklılık var mıdır?
3. SHMYO'da öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili öğretim elemanı hakkındaki olumlu düşünceleri arasında herhangi bir farklılık var mıdır?
4. SHMYO'da öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili öğretim elemanı hakkındaki olumsuz düşünceleri arasında herhangi bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2012-2013 yılları arasında Mardin il merkezindeki Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören İlk ve Acil Yardım Birinci ve İkinci Öğretim öğrencileri, Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama Birinci ve İkinci Öğretim öğrencileri, Yaşlı Bakımı Birinci ve ikinci öğretim öğrencileri oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma Grubu Sayısal Verileri

	İLK VE ACİL YARDIM (ATT)	YAŞLI BAKIMI(YB)	TIBBİ TANITIM VE PAZARLAMA(TTP)
Birinci Öğretim	67	27	35
İkinci Öğretim	42	26	30
TOPLAM	109	53	65

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmaların temel özellikleri, problemin tanımlanması çevresel faktörlerin katılımcılar çerçevesinde çalışılması, verilerin amaçlı seçilmiş küçük bir grup katılımcıdan elde edilmesi, katılımcılar ve çevrelerinin betimleyici öykülerine ulaşmak amacıyla sayısal olmayan, yorumlayıcı yaklaşımların kullanılmasıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2006'dan Akt. Kozan, 2007). Aynı zamanda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yansıtıcı düşünme stratejilerinden biri olan iki kolonlu yazı örneği oluşturularak araştırmanın alt problemlerini içeren sorular bu kısma sorulmuş ve öğrencilerin ders bitimi sonunda değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 2. İki Kolonlu Yazı Örneği

1.İskelet Sistemiyle ilgili öğrendiğiniz terimler nelerdir?	2.İslete Sistemini öğrenirken yaşadığımız zorluklar nelerdir?
3.Öğretim Elemanının ders işleyişi hakkındaki olumlu düşünceleriniz nelerdir?	4.Öğretim Elemanının ders işleyişi hakkındaki olumsuz düşünceleriniz nelerdir?

2.3. Veri Analizi

Nitel araştırma olan bu araştırmada kolonlu yazı örneğini her bir alanı içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin iki kolonlu yazı örneğine vermiş oldukları bilgiler detaylı bir şekilde incelenmiş ve İSÖT (İskelet Sistemiyle İlgili Öğrenilen Terimler), ÖKKZ (Öğrenilen Konudaki Karşılaşılan Zorluklar), ÖDÖOLD (Öğretim Elemanının Ders İşleyişine Yönelik Öğrencilerin Olumlu Düşünceleri) ve ÖDÖOZD (Öğretim Elemanının Ders İşleyişine Yönelik Öğrencilerin Olumsuz Düşünceleri) şeklinde dört kategori belirlenmiştir. Daha sonra bu dört kategoriye yönelik ayrı ayrı İSÖT_{1,2,3,.....}, ÖKKZ_{1,2,3,.....}, ÖDÖOLD_{1,2,3,.....}, ÖDÖOZD_{1,2,3,.....} şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Öğrencilerin iki kolonlu yazı örneğini doldurduktan sonra öğrencilerin her birine ayrı ayrı kodlar verilmiştir. Bu kodlama sonucunda

sorulara verilen cevaplar tablolaştırılmıştır. Bu tablolarda oluşan kodlara yönelik öğrenci görüşlerinin maddelerin öğrencilerin iki kolonlu yazı örneğinde yazdıklarına göre frekans(f) ve yüzdelikleri (%) hesaplanmıştır. Ayrıca her bir koda yönelik öğrenci görüşlerine Ö_{1,2,3,....} (Öğrenci1, Öğrenci2.....) şeklinde yer verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın amacına yönelik oluşturulan iki kolonlu yazı örneğine öğrencilerin verdikleri cevapların bulguları şu şekildedir;

1.Araştırmaya katılan öğrencilerin İskelet Sistemiyle ilgili öğrendikleri terimler Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. İskelet Sistemiyle İlgili Öğrendikleri Terimler

	ANATO MİK TERİMLER	TTPB	f	%	TTPİ	f	%	YBB	f	%	YB 1	f	%	ATTB	f	%	ATTİ	f	%
İSÖ T ₁	Costae				Ö _{1,2,5,8,10}	5	2							Ö _{19,21,36,58,67}	5	1	Ö _{6,8,14,27,29,30,43}	7	3
İSÖ T ₂	Sternum	Ö _{11,15}	2	5	Ö _{1,2,5,6,8,9,10,13,15,21,24}	1	5	Ö ₇	1	2	Ö _{9,10,12,23}	4	1	Ö _{19,38,39,58,63,67}	6	2	Ö _{39,43}	2	1
İSÖ T ₃	Thorax	Ö ₉	1	3	Ö _{1,2,5,8,11,12,13,14,15}	9	4	Ö ₇	1	2	Ö _{10,23}	2	6	Ö _{18,22,24,30,32,36,38,41,43,48}	1	3	Ö _{13,14,16,41}	4	2
İSÖ T ₄	Pelvis	Ö _{11,15,20,32}	4	1	Ö _{1,5,10,11,12,13,14,15,16,17}	1	4	Ö _{7,15}	2	4				Ö _{15,19,21,37,40,47,51,57,59,60}	1	3	Ö _{13,29,34,36,41}	5	2
İSÖ T ₅	Scapula	Ö _{11,15}	2	5	Ö _{2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,19}	1	6	Ö ₁₅	1	2	Ö ₁₀	1	3	Ö _{5,21,35,38,40,43,45,47,51,57,59,61,65,67}	1	4	Ö _{2,19,20,21,22,25,26,27,29,30,31,32,33,34,36,37,39,40,41,42,43}	2	1
İSÖ T ₆	Clavicula	Ö _{11,15}	2	5	Ö _{2,3,5,8,9,10,13,14,15,21}	1	4	Ö ₁₅	1	2	Ö _{10,20}	2	6	Ö _{5,21,35,38,40,41,51,57,59,61,63,65,67}	1	4	Ö _{2,3,19,21,26,27,30,31,32,33,37,39,40,42,43}	1	7
İSÖ T ₇	Manus	Ö _{12,15}	2	5	Ö _{2,5,7,8,10,13,14,15,16}	9	4	Ö ₇	1	2	Ö ₁₀	1	3	Ö _{3,5,19,22,35,36,37,40,41,43,46,47,50,51,57,58,59,61,62,63,67}	2	6	Ö _{7,26,28,30,31,32,43}	7	3
İSÖ T ₈	Pes=pedis	Ö ₁₅	1	3	Ö _{2,5,6,7,8,13,14,15}	8	3	Ö ₇	1	2	Ö ₁₀	1	3	Ö _{3,19,35,36,37,40,43,46,47,50,51,57,58,59,61,62,63}	1	5	Ö _{7,13,19,20,21,26,30,31,32,43}	1	5
İSÖ T ₉	Femur	Ö ₁₅	1	3	Ö _{2,3,5,8,9,10,11,12,13,14,15,16}	1	5	Ö _{6,7,15,28}	4	9	Ö _{9,10,23}	3	9	Ö _{3,5,6,15,16,18,19,22,25,32,35,36,37,39,41,46,47,49,50,51,57,59,60,61,62,67}	2	7	Ö _{6,8,11,13,19,20,21,23,25,26,27,28,30,33,34,36,37,39,40}	1	9
İSÖ T ₁₀	Humerus=brachium	Ö _{11,12,15}	3	8	Ö _{2,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16}	1	5	Ö _{6,15}	2	4	Ö _{9,10,23}	4	1	Ö _{5,15,16,19,21,22,32,35,36,37,38,41,43,45,46,47,49,50,51,57,59,60,61,62,63,67}	2	7	Ö _{2,3,7,8,9,10,11,13,16,20,21,23,25,26,27,28,29,30,31,32,33,35,36,37,39,40,42}	2	1
İSÖ T ₁₁	Crus	Ö _{11,32}	2	5	Ö _{2,5,8,10,11,12,13,14,15}	9	4	Ö _{6,17,28}	3	7	Ö ₂₃	1	3	Ö _{3,5,6,18,19,21,25,32,35,37,39,45,58,59,61,62}	1	4	Ö _{6,7,8,9,10,13,16,19,20,21,27,28,29,31,33,34,36,37,41,43}	2	9
İSÖ T ₁₂	Coxa				Ö _{2,5,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,24}	1	4	Ö ₆	1	2				Ö _{19,39,58}	3	1	Ö _{7,9,10,11,20,25,27,28,31,33,35,37,42}	1	6
İSÖ T ₁₃	Orbita				Ö _{2,8,10,13,15,16}	6	3							Ö _{50,63,67}	3	1			
İSÖ T ₁₄	Nasale				Ö _{2,8,10,16}	4	2												
İSÖ T ₁₅	Collum				Ö _{5,14}	2	1							Ö _{1,37,41}	3	1			
İSÖ T ₁₆	Truncus				Ö _{5,14,15}	3	1							Ö _{1,21,30,44,48,54}	6	2			
İSÖ T ₁₇	Fibula				Ö _{5,10,13,15}	4	2							Ö _{5,25,37,39,41,43,57,61}	8	2	Ö _{31,42}	2	1
İSÖ T ₁₈	Tibia				Ö _{5,10,13,15}	4	2							Ö _{5,25,37,39,41,43,57,61,67}	9	2	Ö _{11,29,31,42}	4	2
İSÖ T ₁₉	Kemiklerin isimleri	Ö _{5,8,15,27}	3	8	Ö _{1,9,20}	3	1	Ö _{2,4,9,10,12,18,23,24}	8	1	Ö _{11,13}	2	6	Ö _{11,13,14,24,26,27,29,31}	8	2			
İSÖ T ₂₀	Ne işe yaradıkları				Ö ₁	1	0	Ö _{9,10+11,3,16,18,21,23,27}	9	2	Ö _{2,3,5,8,11}	5	1						
İSÖ T ₂₁	Antebrachium				Ö _{5,6,10,13,15}	5	2	Ö ₇	1	2	Ö ₁₀	1	3	Ö _{43,67}	2	0	Ö _{9,28,30,31,32,36,37,42}	7	3
İSÖ T ₂₂	Radius	Ö _{11,15,22}	3	8	Ö _{5,8,10,13,14}	5	2	Ö _{15,28}	2	4				Ö _{6,15,16,21,35,37,38,40,41,43,46,47,48,49,51,57,59,61,62,67}	2	6	Ö _{11,25,29,31,33,34,42}	7	3
İSÖ T ₂₃	Ulnae	Ö _{11,15,22}	3	8	Ö _{5,8,10,13,14}	5	2	Ö _{15,28}	2	4				Ö _{6,15,16,21,35,37,38,40,41,43,46,47,48,49,57,58,59,61,62}	1	5	Ö _{11,25,29,31,33,34,41,42}	8	4
İSÖ T ₂₄	Vertebrae				Ö _{5,10,16,24,27}	5	2				Ö _{21,23}	2	6	Ö _{19,24,32,37,47,49,51,58,59}	9	2	Ö _{13,14,25,28,29,33}	6	3
İSÖ T ₂₅	Cranium	Ö ₉	1	3	Ö _{5,10,11,14,15,16}	6	3							Ö _{3,18,21,22,30,35,36,38,41,43,46,48,49,50,51,54,61}	1	5	Ö _{14,23,36}	3	1
İSÖ T ₂₆	Vücutün boşlukları	Ö _{4,8,12,15,20,23,28,34}	6	1	Ö _{5,12,27}	3	1	Ö _{1,23}	2	4	Ö _{2,9,13}	3	9	Ö _{41,56}	2	0	Ö _{14,25,26,37}	4	2
İSÖ T ₂₇	Abdomen	Ö ₉	1	3	Ö _{5,13,14,15}	4	2							Ö _{21,36,41,43}	4	1	Ö ₉	1	0

İSÖ T ₂₈	Patella				Ö _{5,8,10,14,15}	5	2	Ö ₇	1	2	Ö ₂₃	1	3	Ö _{32,37,39,62}	4	1	Ö ₃₁	1	0
İSÖ T ₂₉	Anatomik terimler	Ö ₁₁	1	3	Ö _{5,7}	2	1							Ö _{5,6,41,43,57,59}	5	1	Ö _{11,26,27,30}	4	2
İSÖ T ₃₀	Tarsal				Ö _{5,10,13,14,15}	5	2							Ö _{5,18,32,39,43,61}	6	2	Ö ₃₁	1	0
İSÖ T ₃₁	Metatarsal				Ö _{5,10,13,14,15}	5	2							Ö _{5,18,32,39,43,61}	6	2	Ö ₃₁	1	0
İSÖ T ₃₂	Pholongs				Ö _{5,8,10,13,14,15}	6	3							Ö _{5,6,11,18,32,39,43,61}	8	2			
İSÖ T ₃₃	Carpal				Ö _{5,10,13,14,15,16}	6	3							Ö _{5,32,39,43,61}	5	1	Ö ₃₁	1	0
İSÖ T ₃₄	Metacarpal				Ö _{5,10,13,14,15}	5	2							Ö _{5,32,39,43,61}	5	1	Ö ₃₁	1	0
İSÖ T ₃₅	Omos				Ö _{6,7,11,14,15}	5	2							Ö _{1,3,5,32,36,37,43,46,49,63}	9	2	Ö _{16,22,26,27,31,34,41,42}	8	4
İSÖ T ₃₆	Caput				Ö _{6,7,10,11,13,14,15}	7	3							Ö _{1,18,21,32,36,37,38,40,41,44,48,54,59,61,62,63,67}	17	5			
İSÖ T ₃₇	Dorsum				Ö ₈	1	0							Ö _{18,21,30,38,41,43,48}	7	2			
İSÖ T ₃₈	Maksilla				Ö ₁₀	1	0	Ö ₂₈	1	2				Ö _{61,63}	2	0	Ö ₁₃	1	0
İSÖ T ₃₉	Mandibula				Ö _{10,16}	2	1	Ö ₇	1	2				Ö ₆₃	1	0	Ö ₁₃	1	0
İSÖ T ₄₀	Collum				Ö _{10,11,13,15,16}	5	2	Ö ₇	1	2				Ö _{32,36,41,44,54}	5	1			
İSÖ T ₄₁	Facial	Ö ₉	1	3	Ö _{13,14,15}	3	1							Ö _{18,21,30,36,38,41,43,48}	8	2	Ö ₃₆	1	0
TO PL AM			3	1		2	1		4	1		3	1		3	1		2	1
			9	0		3	0		6	0		3	0		6	0		1	0
				0		1	0			0			0		6	0		2	0

Tablo 3’de görüldüğü üzere; TTPB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₂₆ “Vücutun boşlukları” (%15) iken, en az olan İSÖT₂₉ “Anatomik terimler”, İSÖT₂₇ “Abdomen”, İSÖT₂₅ “Cranium”, İSÖT₉ “Femur”, İSÖT₈ “Pes=Pedis”, İSÖT₃ “Thorax”, İSÖT₄₁ “Facial” (%3)’dür. TTPİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₅ “Scapula” (%6) iken en az olan İSÖT₃₇ “Dorsum, İSÖT₂₀ “Ne işe yaradıkları”, İSÖT₃₈ “Maksilla” (%0.4)’dür. YBB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₂₀ “Ne işe yaradıkları” (%20) iken en az yüzdeliğe sahip olan İSÖT₂ “Sternum”, İSÖT₃ “Thorax”, İSÖT₅ “Scapula”, İSÖT₆ “Clavicula”, İSÖT₇ “Manus”, İSÖT₈ “Pes=Pedis”, İSÖT₁₂ “Coxae”, İSÖT₂₁ “Antebrachium”, İSÖT₂₈ “Patella”, İSÖT₃₈ “Maksilla”, İSÖT₃₉ Mandibula, İSÖT₄₀ “Collum” (%2)’dur. YBİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₂₀ “Ne işe yaradıkları” (%15) iken en az olan İSÖT₃₈ “Maksilla”, İSÖT₃₉ “Mandibula” ve İSÖT₄₀ “Collum” (%2)’den oluşmaktadır. Ayrıca ATTB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₉ “Femur” ve İSÖT₁₀ “Humerus” (%7) iken en az yüzdeliğe sahip olan İSÖT₃₉ “Mandibula” (%0.3)’dür. ATTİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₅ “Scapula” (%10) iken en az yüzdeliğe sahip olan İSÖT₂₇ “Abdomen” (%0.4), İSÖT₂₈ “Patella”, İSÖT₃₀ “Tarsal”, İSÖT₃₁ “Metatarsal”, İSÖT₃₃ “Carpal”, İSÖT₃₄ “Metacarpal”, İSÖT₃₈ “Maksilla”, İSÖT₃₉ “Mandibula”, İSÖT₄₁ “Faciel” (%0.4)’dan oluşmaktadır.

2.İskelet Sistemiyle İlgili Öğrenilen Konudaki Karşılaşılan Zorluklar

Tablo 4. İskelet Sistemi Öğrenilirken Karşılaşılan Zorluklar

ÖKKZ	Öğrenilen Konudaki Karşılaşılan Zorluklar	TT PB	f	%	TTPİ	f	%	YBB	f	%	YBİ	f	%	ATTB	f	%	ATTİ	f	%
ÖKKZ ₁	Terimlerin Latince olması	Ö _{12,14,24,26,31,35}	7	64	Ö _{1,6,7,9,12,13,14,15,16,18,20,25,26}	13	52	Ö _{3,6,12}	3	33	Ö _{5,7,8,17,19}	5	38	Ö _{1,2,4,5,6,10,12,14,15,16,17,18,26,30,36,37,3,8,39,41,42,44,45,46,47,49,51,52,53,54,55,56,5,7,58,59,60,61,62,63,64,65}	40	49	Ö _{5,22,24,25,27,31,3,6,43}	8	44
ÖKKZ ₂	Kemik sayısının fazla olması				Ö ₁	1	4							Ö _{36,20}	2	2			
ÖKKZ ₃	Şekillerin zor olması(şekil)	Ö _{8,3,4}	2	18	Ö _{1,13,20}	3	12	Ö _{4,6,12}	3	33	Ö _{14,16,17,20,26}	5	38	Ö _{10,16,17,23,27,29,31,32,33,34,44,46,52,57,5,8,59,60,62}	18	22	Ö _{14,31,3,4,38}	4	21

	de)																			
ÖKKZ ₄	Ezber odaklı ders olması	Ö _{6,9}	2	18	Ö _{3,9,11,2,27,29}	6	2	4	Ö ₄	1	11	Ö _{1,5}	1	8	Ö _{15,20,36,38,39,47,48}	9	10	Ö _{5,25,26}	3	16
ÖKKZ ₅	Kalıcı olmaması				Ö _{9,16}	2	8					Ö ₁₆	1	8	Ö ₃₆	1	1			
ÖKKZ ₆	İlk defa görüldüğü								Ö ₁₈	1	11				Ö ₆₀	1	1			
ÖKKZ ₇	Kavramları anlayıp algılama								Ö ₁₈	1	11				Ö _{14,39,51,54}	4	4			
ÖKKZ ₈	Detaylı ve Sözel bir ders olması											Ö ₂₀	1	8	Ö _{2,3,41,43,50,52,67}	7	8	Ö _{33,34,43}	3	16
ÖKKZ ₉	Yazılı ve okunuşu farklı																	Ö ₂₃	1	5
TOPLAM			1	100		25	1			9	100		1	100		82	100		19	100

Tablo 4 'de görüldüğü üzere TTPB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖKKZ₁ “Terimlerin Latince olması” (%64), en az olan ÖKKZ₂ “Kemik sayısının fazla olması” ve ÖKKZ₃ “Şekillerin zor olması” (%18)’dir. TTPİ Bölümü öğrencilerinin ise yüzde değeri en fazla olan ÖKKZ₁ “Terimlerin Latince olması” (%52) iken en az olan ÖKKZ₂ “Kemik sayısının fazla olması” (%4)’dir. YBB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖKKZ₁ “Terimlerin Latince olması”, ÖKKZ₃ “Şekillerin zor olması” (%33) iken yüzdeliği en az olan ÖKKZ₄ “Ezber odaklı olması”, ÖKKZ₆ “İlk defa görüldüğü”, ÖKKZ₇ “Kavrayıp algılama” (%11)’dir. YBİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖKKZ₁ “Terimlerin Latince olması” ve ÖKKZ₃ “Şekillerin zor olması” (%38) iken en az yüzdeliğe sahip olan ÖKKZ₄ “Ezber odaklı olması”, ÖKKZ₅ “Kalıcı olmaması”, ÖKKZ₈ “Detaylı ve Sözel bir ders olması” (%8)’dir. ATTB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖKKZ₁ “Terimlerin Latince olması” (%49) iken en az olan ÖKKZ₅ “Kalıcı olmaması” ve ÖKKZ₆ “İlk defa görüldüğü” (%1)’dir. ATTİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖKKZ₁ “Terimlerin Latince olması” (%44) iken en az olan ÖKKZ₉ “Yazılışları okunuşları ayrı olması” (%5)’dir.

Öğrencilerin İskelet Sistemini öğrenirken yaşadıkları zorlukların neler olduğu hususundaki öğrenci görüşleri ise şu şekildedir; YBİ Bölümü öğrencilerinden Ö₅ “Latince isimleri ezberlemede zorluk çektim bu yüzden isimleri öğrenmede zorluk çekiyorum” ve Ö₇ “Latince kelimeleri algulamakta zorlandım” ve Ö₂₆ “Kemik şekillerini çizmekte ve kısımlarını öğrenmekte zorlandım”, YBB Bölümü öğrencilerinden ise Ö₄ “Kemiklerin resimlerini çizmekte ve bütün kemikleri ezberlemekte zorlandım”, Ö₁₈ “ Bu konuları ilk defa gördüğümüz için anlamakta ve kavramakta zorlanmamız”, ve Ö₁₂ “En çok Latince konusundaki kelimelerde ve kemiklerin çiziminde zorluk çektim” şeklinde fikirlerini belirttikleri görülmektedir. ATTB Bölümü öğrencilerinden Ö₅₂ “Latince kelimeleri ezberlemekte ve okumakta zorlandım resim çizme yeteneğim hiç olmadığı için şekil çizmekte de zorlandım.” derken aynı bölümün öğrencilerinden Ö₅₀ “Temel alt yapımızın eksik olması ve lisede almış olduğum anatomi dersinde öğretmenden kaynaklı ve yetersiz kaynaktan dolayı temeli oluşturamadım. Şimdide yapısıyla ilgili problem çektim (çok detaylı olması nedeniyle)” zorluk çektiğini belirtmektedir.

3.Öğretim Elemanının Ders İşleyişine Yönelik Öğrencilerin Olumlu Düşünceleri

Tablo 5. Öğretim Elemanının Ders İşleyişine Yönelik Öğrencilerin Olumlu Düşünceleri

Öğretim Elemanının Ders İşleyişine Yönelik Öğrencilerin Olumlu Düşünceleri (ÖDÖOLD)	ATTİ			ATTB			YBB			YBİ			TTPB			TTPİ		
	Öğrenci Kodları			Öğrenci Kodları			Öğrenci Kodları			Öğrenci Kodları			Öğrenci Kodları			Öğrenci Kodları		
	f	%		f	%		f	%		f	%		f	%		f	%	
ÖDÖ OLD ₁ Ders işleyişi açık ve	Ö _{25,27,32,34,35,37,41,43}	8	15	Ö _{20,31,33,54,61}	5	7	Ö _{3,12,19,26}	4	21	Ö ₃	1	6	Ö _{10,23}	2	10	Ö _{4,10,13,15,24}	5	19

	net																		
ÖDÖ OLD ₂	Derse hakimiyeti ve alan hakimiyeti var	Ö _{1,3,4,15,22,43}	6	1 1	Ö _{3,27,43,50,51,55}	6	8	Ö _{6,11,15}	3	1 6	Ö _{6,9,25}	3	1 7	Ö _{1,2,34}	3	1 4	Ö _{1,2,3,23,26}	5	1 9
ÖDÖ OLD ₃	Ders anlatışı sürükleyici ve akıcı	Ö _{5,18,22,42,43}	5	9	Ö _{10,18,25,44,56}	5	7	Ö ₁₃	1	5	Ö _{11,21}	2	1 1	Ö _{8,15,20,32}	4	1 9	Ö _{13,18,20,26}	4	1 5
ÖDÖ OLD ₄	Güler yüzlü sempatik tavırlara sahip olduğu için derse dikkati topluyor	Ö _{1,9,15,21,27,33,36,38,39,40,42}	1 1	2 0	Ö _{2,6,30,44,49,60}	6	8	Ö _{2,3,7,12}	4	2 1	Ö _{1,3,8,9,12,13,15}	7	3 9	Ö ₃	1	5	Ö _{6,7,14,23,25}	5	1 9
ÖDÖ OLD ₅	Dersi verimli anlatıyor	Ö _{14,16,17,22}	4	7	Ö _{19,22,27,32,41,42,45,51,53,60,61,62,63,66,67}	1 5	2 1	Ö _{20,21,28}	3	1 6	Ö ₂₃	1	6	Ö _{6,23}	2	1 0	Ö _{1,19,27}	3	1 1
ÖDÖ OLD ₆	Seviye indirgemek için emek harcıyor	Ö _{6,19,20,28,30,32,39,40}	8	1 5	Ö _{14,20,26,33,41,47,48}	7	1 0						Ö _{5,14}	2	1 0				
ÖDÖ OLD ₇	Dersi eğlenceli ve görsellerle destekleyerek işlediği için daha kalıcı oluyor.	Ö _{2,5,10,12,13,17,21,26,29,31,39,40}	1 2	2 2	Ö _{1,2,4,7,8,9,15,16,17,21,22,24,25,36,37,40,42,43,45,46,51,54,57,60,62,63}	2 6	3 7	Ö _{16,24,25,27}	4	2 1	Ö _{7,8,15,16}	4	2 2	Ö _{7,15,17,24,27,32,34}	7	3 3	Ö _{5,6,9,10,14,19}	5	1 9
ÖDÖ OLD ₈	Öğrenci odaklı eğitim sağlıyor	Ö ₂₄	1	2	Ö ₂₉	1	1												
TOPLAM			5 5	1 0 0		7 1	1 0 0		1 9	1 0 0		1 8	1 0 0		2 1	1 0 0		2 7	1 0 0

Tablo 5’de de görüldüğü üzere; TTPB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖOLD₇ “*Dersi eğlenceli ve görsellerle destekleyerek işlediği için daha kalıcı*” (%33), en az yüzdeliği ise ÖDÖOLD₄ “*Güler yüzlü sempatik tavırlara sahip olduğu için derse dikkati topluyor*” (%5) şeklindedir. TTPİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖOLD₁ “*Ders işleyişi açık ve net*”, ÖDÖOLD₂ “*Derse hakimiyeti ve alan hakimiyeti var*”, ÖDÖOLD₄ “*Güler yüzlü sempatik tavırlara sahip olduğu için derse dikkati topluyor*”, ÖDÖOLD₇ “*Dersi eğlenceli ve görsellerle destekleyerek işlediği için daha kalıcı*” (%19) en az yüzdeliği ise; ÖDÖOLD₅ “*Dersi verimli anlatıyor*” (%11) almaktadır. YBB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖOLD₁ “*Ders işleyişi açık ve net*”, ÖDÖOLD₄ “*Güler yüzlü sempatik tavırlara sahip olduğu için derse dikkati topluyor*”, ÖDÖOLD₇ “*Dersi eğlenceli ve görsellerle destekleyerek işlediği için daha kalıcı*” (%21) iken en az yüzdeliği ÖDÖOLD₃ “*Ders anlatışı sürükleyici ve*

akıcı” (%5) oluşturmaktadır. Aynı şekilde YBİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖOLD₄ “Güler yüzlü sempatik tavırlara sahip olduğu için derse dikkati topluyor” (%39) iken en az olan ÖDÖOLD₁ “Ders işleyişi açık ve net”, ÖDÖOLD₅ “Dersi verimli anlatıyor” (%6), ATTB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖOLD₇ “Dersi eğlenceli ve görsellerle destekleyerek işlediği için daha kalıcı” (%37) iken en az olan ÖDÖOLD₈ “Öğrenci odaklı eğitim sağlıyor” (%1) oluşturuyor. ATTİ Bölümü Öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖOLD₇ “Dersi eğlenceli ve görsellerle destekleyerek işlediği için daha kalıcı” (%22) iken en az olan ÖDÖOLD₈ “Öğrenci odaklı eğitim sağlıyor” (%2) olduğu tablodan görülmektedir.

Öğrencilerin vermiş oldukları örneklerden bazıları ise şu şekildedir;

TTPİ Bölümü öğrencisi Ö₃ “Çok akıcı ders işliyorsunuz, İlginin dağıldığı anlarda ufak esprilerle ince kelimelerle ilgiyi tekrar derse toparlıyorsunuz. Yüz mimikleriniz derse olan odak süresini artıran bir faktör”, TTPİ Bölümü öğrencisi Ö₅ “Ders içinde öğrenciyi motive edici metotlar ve ekipmanlar kullanması ders işleyişi açısından çok yararlı”, TTPİ Bölümü öğrencisi Ö₆ “Hocanın bendeki en olumlu yanı derisi hayatın bir parçası olarak ele almasıdır. Kelimeleri anlatınca arkadaşlar içinde esprili bir şekilde karşılıklı kelimeleri söyletebilmesidir. Bu durum; hoca ve öğrenciler için iyi bir gelecektir”, TTPİ Bölümü öğrencisi Ö₁₄ “Beğeniyorum neden dersiniz katı ve kuralcı bir sistemle anlatılmıyor esprili ve en güzeli günlük hayattan örnekler yada kendi vücudumuzdan örnekler göstererek yapılması bizim yani şahsen benim için iyi oluyor”, TTPB Bölümü öğrencisi Ö₃ “Öğrencilere sürekli motive edici ders anlatımıyla dersin işleyişini pozitif hale getirirken samimi olmanız sevgi dolu bakış açısıyla yüreklerde yeri olan mükemmel bir kişilik”, TTPB Bölümü öğrencisi Ö₁₀ “Az ve öz işlemesi önemsiz yerlerin üzerinde durmaması” ATTB Bölümü öğrencisi Ö₆₇ “Sınıftan bir öğrenci onun üzerinde gösterip anlatması anlamamızda daha yardımcı oldu anlamadığımız yerlerde hocamızın 2 ve ya 3 defa söylemesi gerçekten de hocamızın sabırlı olduğunu gösterir şöyle meşhur bir söz vardır ya söz uçar yazı kalır kaidesinde hocamızın bize not aldırması çok iyi oldu”, ATTB Bölümü öğrencisi Ö₄₃ “Dersi canlı aktif bir şekilde anlatması çizimlerle (günlük hayata uygun) konuyu pekiştirmesi”, ATTİ Bölümü öğrencisi ise Ö₄₀ “Öğretmek için çaba harcıyor, anlayabileceğimiz hale indirgemeye çalışıyor. Ders anlatırken çok sempatik tavırları var ve ders eğlenceli hale getiriyor sıkılmamız için” şeklinde öğretim elemanı ile ilgili fikirlerini ifade etmiştir.

4. Öğretim Elemanının Ders İşleyişine Yönelik Öğrencilerin Olumsuz Düşünceleri

Tablo 6. Öğretim Elemanının Ders İşleyişine Yönelik Öğrencilerin Olumsuz Düşünceleri

Öğretim Elemanının Ders İşleyişine Yönelik Öğrencilerin Olumsuz Düşünceleri (ÖDÖZD)	ATTİ			ATTB			YBB			YBİ			TTPB			TTPİ		
	Öğrenci Kodları	f	%	Öğrenci Kodları	f	%	Öğrenci Kodları	f	%	Öğrenci Kodları	f	%	Öğrenci Kodları	f	%	Öğrenci Kodları	f	%
ÖDÖO ZD ₁ Detaylı Konu Anlatımı yapıyor	Ö _{15,18,43}	3	17	Ö _{4,6,14,32,36,46,55,56,64,67}	10	26	Ö _{4,12,13,28}	4	57				Ö ₁	1	7	Ö ₂₄	1	10
ÖDÖO ZD ₂ Sürekli çizim yapıyor	Ö _{6,7,8,33,40,41}	6	33	Ö ₄₄	1	3										Ö ₁	1	10
ÖDÖO ZD ₃ Materyalleri daha çok kullanması gerekiyor	Ö _{24,25,29,35}	4	22	Ö _{18,20,25,42,51,61,62}	7	18							Ö ₁₅	1	7			
ÖDÖO Yazısı okunaklı	Ö _{11,12,26}	3	17	Ö ₃₁	1	3							Ö _{32,33,34}	3	21	Ö _{2,8,14,1}	5	50

ZD ₄	değil																	5,28		
ÖDÖÖZD ₅	Konu anlatımını hızlı yapıyor	Ö _{7,8}	2	11	Ö _{1,2,13,15,16,17,19,22,24,26,33,35,40,42,45,52,54,62}	19	50	Ö _{13,18,21}	3	43	Ö _{1,6}	1	10	Ö _{1,2,9,11,18,21,2}	9	64	Ö _{1,13,26}	3	30	
TOPLAM			18	10		38	100		7	100		10			14	100		10	10	

Tablo 6’da da görüldüğü üzere; TTPB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖÖZD₅ “Konu anlatımını hızlı yapıyor”(%64) iken yüzde değeri en az olan ÖDÖÖZD₃ “Materyalleri daha çok kullanması gerekiyor” ve ÖDÖÖZD₁ “Detaylı Konu Anlatımı yapıyor” (%7) şeklindedir. TTPİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖÖZD₄ “Yazısı okunaklı değil” (%50) iken yüzde değeri en az olan ÖDÖÖZD₁ “Detaylı Konu Anlatımı yapıyor” ve ÖDÖÖZD₂ “Sürekli çizim yapıyor” (%10) şeklindedir. YBB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖÖZD₁ “Detaylı Konu Anlatımı yapıyor” (%57), ÖDÖÖZD₅ “Konu anlatımını hızlı yapıyor”(%43). YBİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖÖZD₅ “Konu anlatımını hızlı yapıyor” (%100) şeklindeyken sınıfta olumsuz düşünce belirten başka öğrenci olmadığı için en az yüzdeliğe sahip yüzdellik bulunmamaktadır. ATTB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖÖZD₅ “Konu anlatımını hızlı yapıyor” (%50) iken yüzde değeri en az olan ÖDÖÖZD₂ “Sürekli çizim yapıyor” ve ÖDÖÖZD₄ “Yazısı okunaklı değil” (%3)şeklindedir. ATTİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan ÖDÖÖZD₂ “Sürekli çizim yapıyor” (%33) iken en az yüzdeliğeÖDÖÖZD₅ “Konu anlatımını hızlı yapıyor” (%11) olduğu gözlenmiştir.

Bu gruptaki sorulara öğrencilerin verdikleri örnekler ise aşağıdaki şekildedir; TTPB Bölümü öğrencilerinden Ö₁ “Öğretim elemanının tek bir olumsuz yönü ders işlerken çok hızlı anlatması ve yazdırmasıdır” ve aynı gruptaki öğrencilerden Ö₃₃ ise “Derse bazen çok hızlı anlatmanız tahtaya yazı yazarken çok çirkin yazması, terminolojik ifadeleri anlamlandırma pek öğrenemedim” şeklindedir, YBB Bölümü öğrencilerinden ise Ö₄ “Hocamız bu kadar ince ayrıntıya girmesine gerek yoktu çünkü çalışma alanımızda bu kadar detay bize gerekmez diye düşünüyorum”, ATTB Bölümü öğrencilerinden Ö₃₇ “Kemiklerde fazla ayrıntıya değinmesi anatomide konuların detaylı incelenmesi” ATTİ Bölümü öğrencilerinden Ö₁₆ “Konuların fazla olması Latince anlatılması ve içeriğinin birbirine benzemesi beni çok zorluyor konuların biraz daha basite indirgenmesi şahsım adına çok iyi olacaktır” derken aynı gruptanÖ₄₀“Aşırı şekilde ayrıntıya girdiğini düşünüyorum. Bütün kemiklerin bölümünü ezberlemekte zorlandım” şeklinde düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür.

4. Sonuç ve Tartışma

Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin İnsan Anatomisi dersi kapsamına giren İskelet Sistemi konusunda Yansıtıcı Düşünme Stratejilerinden biri olan İki Kolonlu Yazı Örneğini kullanarak öğrenim görülen alanların farklılıkların öğrencilerin konuyu öğrenmelerinde ve öğretim elemanına bakış açılarında farklılık meydana getirip getirmediğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlara varılmıştır;

1.İskelet sistemiyle ilgi öğrenilen terimler açısından örnekleme oluşturan dört bölüm öğrencileri arasında frekans ve yüzdelerinde farklılıklar görülmüştür. Bunun sebebinin ATT (İlk ve acil yardım) öğrencilerinin sağlık meslek lisesinden mezun olduğundan kaynaklanmış olabileceği varsayılmaktadır. Çünkü bu grup öğrencilerin lise müfredatında da İnsan Anatomisi dersi var olduğu için terimlere diğer gruplara göre aşinalık duymaktadırlar. Böyle olunca öğrenilen terim sayısı diğer gruplara göre daha fazla olup terim çeşitliliği de Tablo 3’de görüleceği üzere diğer bölümlere göre daha az frekans ve yüzdelerde seyretmektedir. Bu bölümün ATTB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₉ “Femur” ve İSÖT₁₀ “Humerus” (%7) iken en az yüzdeliğe sahip olan İSÖT₃₉ “Mandibula” (%0.3) olduğu gözlenirken

aynı bölümün ikinci öğretiminde ATTİ yüzde değeri en fazla olan İSÖT₅ “Scapula” (%10) iken en az yüzdeliğe sahip olan İSÖT₂₇ “Abdomen” (%0.4), İSÖT₂₈ “Patella”, İSÖT₃₀ “Tarsal”, İSÖT₃₁ “Metatarsal”, İSÖT₃₃ “Carpal”, İSÖT₃₄ “Metacarpal”, İSÖT₃₈ “Maksilla”, İSÖT₃₉ “Mandibula”, İSÖT₄₁ “Faciol” (%0.4)dir. Diğer bölümlerde ise yüzde oranı TTPB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₂₆ “Vücudun boşlukları” (%15) iken, en az olan İSÖT₂₉ “Anatomik terimler”, İSÖT₂₇ “Abdomen”, İSÖT₂₅ “Cranium”, İSÖT₉ “Femur”, İSÖT₈ “Pes=Pedis”, İSÖT₃ “Thorax”, İSÖT₄₁ “Facial” (%3)’dır. TTPİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₅ “Scapula” (%6) iken en az olan İSÖT₃₇ “Dorsum”, İSÖT₂₀ “Ne işe yaradıkları”, İSÖT₃₈ “Maksilla” (%0.4)dir. YBB Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₂₀ “Ne işe yaradıkları” (%20) iken en az yüzdeliğe sahip olan İSÖT₂ “Sternum”, İSÖT₃ “Thorax”, İSÖT₅ “Scapula”, İSÖT₆ “Clavicula”, İSÖT₇ “Manus”, İSÖT₈ “Pes=Pedis”, İSÖT₁₂ “Coxae”, İSÖT₂₁ “Antebrachium”, İSÖT₂₈ “Patella”, İSÖT₃₈ “Maksilla”, İSÖT₃₉ “Mandibula”, İSÖT₄₀ “Collum” (%2)’dur. YBİ Bölümü öğrencilerinin yüzde değeri en fazla olan İSÖT₂₀ “Ne işe yaradıkları” (%15) iken en az olan İSÖT₃₈ “Maksilla”, İSÖT₃₉ “Mandibula” ve İSÖT₄₀ “Collum” (%2)’den oluşmaktadır. Bu sonuçlarda bize ATT bölümüne göre daha fazla yüzdeliğe sahip olmasının yanı sıra terim çeşitliliği bu bölümden daha az seyretmektedir. Bu seyir ATT bölümünden sonra Yaşlı Bakımı bölümünde sonrasında da Tıbbi Tanıtım Pazarlama bölümünde olduğu sonucunu bizlere vermiştir.

2. İskelet Sistemiyle konusu öğrenilirken karşılaşılan zorluklar açısından dört bölüm öğrencileri arasında frekans ve yüzdeliklerinde küçük farklılıklar görülse de en fazla yüzdelik olarak ÖKKZ₁ “Terimlerin Latince olması” sonucuna varılmıştır. Bu yüzdelikler sonucunda hemen hemen tüm öğrencilerin Latinceyi algılama anlamlandırma ve kullanma alanında zorluk çektiği sonucuna vardırıır. Latincenin Tıp dilinde ortak dil olması terim ve kavramların dünyadaki tüm insanlar tarafından aynı anlaşılması için seçildiğinden ve terimlerin okunuşları ve yazılışlarının farklı olmasından kaynaklandığını varsayabiliriz.

3. Öğretim Elemanının Ders İşleyişine Yönelik Öğrencilerin Olumlu Düşünceleri açısından bakıldığında bu dört bölüm öğrencileri arasında en fazla yüzdeliğe sahip olması açısından ÖDÖOLD₇ “Dersi eğlenceli ve görsellerle destekleyerek işlediği için daha kalıcı eğitim vermesi” ve ÖDÖOLD₄ “Güler yüzlü sempatik tavırlara sahip olduğu için derse dikkati topluyor” olduğu gözlenmiştir.

4. Öğretim Elemanının Ders İşleyişine Yönelik Öğrencilerin Olumsuz Düşünceleri açısından bakıldığında bu dört bölüm öğrencileri arasında en fazla yüzdeliğe sahip olan ÖDÖOZD₅ “Konu anlatımını hızlı yapması” olduğu görülmektedir. Böylelikle öğretim elemanı gerek ders içerisinde öğrencilerin geri dönütleriyle olumlu ve olumsuz yani eksik taraflarının yansımaları görebilmekte böylelikle kendi öz değerlendirmesini yapabilmektedir. Aynı zamanda 1. ve 2. Alt problemlerin analiziyle öğretim elemanı dersiyle ilgili hem öğrenilen terimleri belirleyebilir hem bu terimler arasında hangisinin daha fazla öğrenildiğini hangilerinin öğrenilmediği hakkında fikir sahibi olarak eğitimini yönlendirmesi de bu yönde kolaylık sağlar. Öğrencilerin anlamakta ya da öğrenmekte zorlandıkları terim veya hususların neler olduğunu belirlerse sonraki sürecinde öğrenilemeyen terimlere yönelik çeşitli yöntemler uygulanarak daha kalıcı eğitim vermesi sağlanabilir. Yine bu bağlamda öğrenci öğrendikleri ve öğrenmekte zorluk çektikleri durumları belirleyerek bunları görmesi de iki kolonlu yazı örneği sayesinde mümkün olmaktadır. Öğrencinin öğrendiklerini yansıtması aynı zamanda öğrenemedikleri terimlerinde farkına vararak eksikliklerinin giderilmesi esasında yardımcı olan bir strateji olduğu gözlenmiştir ve öğretim elemanı tarafından dersi değerlendirilip hem kendi değerlendirmesinin yapılabilmesi hem de öğrencilerin ders işleyişi hakkında bilgi edinmesinde yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bunların öğrenci penceresinden gözlemlendiğinde de aynı değerlendirmeyi sağlayacağı öğrendikleri ve öğrenemedikleri hususlarında sebeplerini öğrenerek öğrenmelerindeki eksikliklerin giderebilecekleri sonucuna varılmıştır.

5. Öneriler

1. Bu araştırma İnsan Anatomisi dersinin sadece İskelet Sisteminde yapıldığı için sınırlı bir çalışmadır. Bu tür çalışmaları öğretmen ya da öğretim elemanları tarafından farklı derslerde, farklı konularda, farklı öğrencilere uygulattırılarak dersin, öğrencinin gerekse öğreticinin değerlendirilmesi sağlanabilir.
2. Öğrencilerin ya da öğretmenin eksik olduğu ya da öğrenemediği kısımları belirledikten sonra farklı yöntemler geliştirilerek bu hususların giderilmesi sağlanabilir.
3. Bu değerlendirmeler yapılırken bireysel farkları göz ardı etmemek gerekmektedir. Çünkü bireyden bireye ya da ilgi alanları gerekse odak noktaları farklılık göstereceği için uygulamada bu farklılıklara dikkat edilmelidir.
4. Öğretimde yansıtıcı düşünme stratejilerinin en genel anlamda da yapılandırmacı yaklaşımla öğrencilerin merkeze alınarak daha aktif rol oynatılmalı ve eğitimin kalıcı olmasına etkisi gözlenmelidir.

Kaynakça

- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2006). *Education research: Competencies for analysis and applications* (8th ed.). Columbus, Ohio: Pearson Education Inc.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- McCollum, S. (2002). Reflection: A key for effective teaching. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(6), 6-7.
- Seyhan, B. Ç. (2013). *Sinir sistemi konusunun öğretilmesinde kullanılan yansıtıcı düşünme stratejilerinin öğrencilerin başarısına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Shermis, S. S. (1992). *Critical thinking: helping students learn reflectively*. Indiana: EDINFO Press.
- Tok, Ş. (2008a). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(149), 104-117.
- Tok, Ş. (2008b). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi.[Elektronik Versiyon]. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Vitanova, G. ve A. Miller. (2002). Reflective practice in pronunciation learning. *The Internet TESL Journal*, 7(1). <http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation.html> adresinden 15 Ocak 2013 tarihinden alınmıştır.
- Wilson, J. ve Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning*. ISBN-0-435-08805-X, New Hampshire: Heinemann Publishing.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Investigating Mathematical Concepts and Skills in Story Books Appropriate for Pre-schoolers

Tuğba ÖÇAL¹ – Mehmet Fatih ÖÇAL*¹ – Mertkan ŞİMŞEK¹

¹ Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education, Ağrı, Turkey

Abstract

As individuals' cognitive enhancement begins from birth, their mathematical knowledge that is necessary for their whole lives should be supported during early childhood. Considering the education given during the pre-school period, story books are one of the valuable educational materials for their growth in cognition. From this perspective, the purpose of this study is to investigate mathematical concepts and skills in story books that are appropriate for preschoolers. This study followed qualitative approaches. In this study, story books were investigated with respect to the mathematical concepts and skills found in national early childhood education curriculum. Randomly selected 30 story books were analyzed with documentary analysis method. Data were collected from the story books, each of which was reviewed by at least two researchers. The results indicated that story books generally concentrate on counting, spatial perception and time among mathematical concepts and skills. On the other hand, patterns, operations (addition and subtraction), and graph are most rarely seen concepts and skills in these books. Especially mathematical expressions related to problem solving skill highly emphasized in primary and secondary school curricula were not significantly observed in the story books investigated.

Keywords: Early childhood education, mathematical concepts and skills, story books.

Okulöncesi Öğrencilerine Uygun Hikâye Kitaplarında Geçen Matematiksel Kavram ve Becerilerin İncelenmesi

Öz

İnsanların bilişsel gelişimlerinin doğumdan itibaren başladığı göz önüne alındığında, hayatları boyunca gerekli olan matematiksel bilginin okul öncesi dönemde desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde verilen eğitim dikkate alındığında, hikâye kitapları öğrencilerin bilişsel gelişimleri için en değerli eğitsel materyallerden biridir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı okul öncesi öğrencilerine uygun hikâye kitaplarında geçen matematiksel kavram ve becerilerin incelenmesidir. Çalışmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. Hikâye kitaplarında geçen matematiksel

* Sorumlu Yazar:
Ağrı İbrahim Çeçen
University, Faculty of
Education, Ağrı, Turkey
fatihocal@gmail.com

kavram ve beceriler Okul Öncesi Eğitim Programı göz önüne alınarak incelenmiştir. Rastgele seçilmiş 30 hikâye kitabı doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler hikâye kitaplarından toplanmış ve en az iki araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, hikâye kitaplarında matematiksel kavram ve beceriler arasında sayma, uzamsal algı ve zaman yoğunlukla bulunmaktadır. Diğer taraftan, hikâye kitaplarında en az rastlanan matematiksel kavram ve beceriler ise örüntüler, işlemler (toplama ve çıkarma) ve grafikler olarak belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında özellikle üzerinde durulan problem çözme becerisine yönelik matematiksel ifadelerle incelenen hikâye kitaplarında çok fazla rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, matematiksel kavram ve beceriler, hikâye kitapları.

1. Introduction

Mathematics is explained as a tool used for understanding life around the individual and the world, and also is about generating an idea for these issues (Ernest, 1991). Besides, mathematics improves individual's thoughts and scope. Moreover, mathematics education plays a crucial role in development of a country and in constituting a knowledge society. It also has a significant role in a country's future (Yenilmez, 2010). So, it is usual to teach mathematics during early childhood period due to its significant function in individual's lives.

In recent years, mathematics education during early childhood has been given a different importance. This situation can be seen in increased numbers of studies (e. g., Alisinanoğlu, Güven, & Kesicioğlu, 2009; Berberoğlu, Demirtaşlı, İş Güzel, Arıkan, & Özgen-Tuncer, 2010; Çalışkan Dedeoğlu & Alat, 2012; Ginsburg & Amit, 2008; Lee & Ginsburg, 2007; Starkey, Klein & Wakeley, 2004), in early childhood education curriculum used in our country (Ministry of National Education [MoNE], 2013a), in Principles and Standards for School Mathematics (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000), and also in the content of Common Core State Standards (CCSS, 2012). According to Clements (2001), children experience mathematics before beginning school and that content is anemic, so, this situation should be improved. Secondly, he mentioned that children coming from minority and low socio-economic groups have difficulties when they begin primary schools, so, these difficulties can be decreased. Besides, children have informally mathematical skills; they like to use these mathematical ideas in everyday life. Lastly, it is known that preschoolers' brains undergo significant development and their brains grow most as a result of complex activities instead of simple skill learning (Clements, 2001). Therefore, it is normal to start mathematics education in earlier years of childhood.

When early childhood education period is considered, it is significant preparing children to primary schools with necessary basic informal mathematical knowledge. For students to be successful in primary school and also for developing higher order thinking skills in this period it is significant, as well (Kilpatrick, Swafford and Findell, 2003; National Association of Education of Young Children [NAEYC], 2002; Tsamir, Tiros, & Levenson, 2011). Rich and meaningful mathematics education taught in this period would eliminate learning difficulties that children would encounter in their further education lives (Fuson, Smith & Lo Cicero, 1997) and inhibit mathematical anxiety during these ages.

In Turkey, in early childhood education mathematical knowledge that are planned to be gained by children are presented under cognitive process skills. This knowledge includes matching, comparing, sorting, grouping, numbers, operations (addition and subtraction), graphics, measurement, spatial sense, geometry, estimation, problem solving, cause and effect relation, part and whole relation, time, and pattern. (MoNE, 2013a). When these concepts and skills are investigated one by one, their significance in starting to learn mathematics during early childhood will be understood easily. First of all, matching is about determining if objects in different sets are in the same number of not and generally gained between 2 and 4 ages (Brush, 1972 cited by Kirova & Bhargava, 2002). Among all mathematical concepts and skills, matching is one of the first gained ones and serves as a basis for logical thinking. About comparing, it includes the operation

of whether the objects are different in size, color, shape etc dimensions or not. And it constitutes the basis for sorting and is significant for grouping in determining same and different things (Arnas Aktaş, 2009). During sorting two or more objects or object groups are compared and sorted from the first one to the last. This skill includes comparing and constitutes also basis for number system. Grouping, on the other hand, is about combining and separating groups according to a specific characteristic (Arnas Aktaş, 2009). Other concepts in the curriculum are numbers and operation; they compromise a significant part in early childhood education curriculum. Number sense is about understanding the relation between counting and objects. And operation concept is defined as knowledge about mathematical symbols, rules, and situations (Baykul, 1999). Then, geometry and spatial sense are two mostly mentioned subjects in the curriculum just after number and operation. And spatial sense is related with understanding the relation between objects in position, direction and distance issues. The aim of measuring covered in early childhood education curriculum is not to teach measuring with standard units instead to teach children the idea of measuring. About graphics, in the curriculum children are wanted to see the relation in object or picture graphs. The concepts and skills like estimation, problem solving, cause and effect relation, part and whole relation, time, and pattern are the other ones mentioned in the curriculum. These concepts and skills are also significant for preparing students to further grades. For instance, estimation and problem solving skills are mentioned and given importance in elementary school mathematics curriculum. There are various techniques and methods used in these teaching processes; for instance, games, mathematical activities, toys, etc. The environment children were born in, toys given to them and educational materials and specifically books are important for their further lives (Tür & Turla, 1999). For children to learn and improve their language the important source are books. From the early ages reading or telling about qualified books will increase children's experiences, word knowledge and will improve their sensibility to language. And as well incorporating literature into mathematics gives chance to children to benefit from a richer and complex understanding of mathematics. Therefore, storybooks written appropriate to early childhood education are significant and these books should be written carefully and necessitating extra cautions. Explaining and understanding mathematical concepts and skills in these books are used in mathematical learning. Therefore, these story books should be written consciously and carefully.

There are various studies about mathematics education in early childhood education. Some researchers studied factors affecting students' success in mathematics (e. g., Choi, 2011; Fisher, 2004; Kilday, 2010; Klibanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva, & Hedges, 2006; Öçal, 2015), the others preferred studying the effects of early childhood education in further mathematical success (e.g., Dursun, 2009; Polat Unutkan, 2007) or studying mathematical concept development during early childhood education (e.g., Kabael & Tanışlı, 2010; Kesicioğlu, Alisinanoğlu, & Tuncer, 2011; Olkun, Yeşilpınar, & Kışla, 2014; Olkun, Fidan, & Babacan Özer, 2013). In addition to these researches, İnan (2014) and Umay (2003) studied pre-service preschool teachers' knowledge levels in distinguishing mathematical concepts and skills in given texts and in using these concepts and skills appropriately and they also studied the mathematical knowledge pre-service preschool teachers will use in their teaching processes. However, in these studies the researchers only used given texts and did not use story books that are significant and could be used as teaching tools. Therefore, it is believed that studying story books as teaching tools is significant and would be different. The purpose of this is to investigate the mathematical concepts and skills in story books appropriate for early childhood education with respect to Turkish early childhood education curriculum. In this respect, the frequency of each mathematical concept or skill was determined.

2. Method

In this study, qualitative research techniques were utilized in order to analyze pre-school story books in terms of mathematical concepts and skills. While pre-school story books formed the population of research,

30 pre-school story books formed sample of research. 30 story books were chosen randomly among the books in bookshops. The story books investigated are presented in Table 1 given below.

Table 1. *The List of Storybooks Analyzed*

#	Storybook Name	Publisher	Age Group	Publishing Year
1	Altın Yumurtlayan Tavuk	Gonca	4-7	2012
2	Üç Ayı	Çilek	5-6	2013
3	Kümeşte Kimler Var	Nesil	4-7	2006
4	Vak Vak Vaki	Timaş	4-6	2014
5	Kıpır İle Zıpır	Tanışır	4-7	2014
6	Tırtıl Tırtı	Sıradışı	3-7	2014
7	Meraklı Pot Pot	Timaş	4-7	2014
8	Evdeki Bahçe	Çilek	4-7	2013
9	Kangurunun Tek Cepli Giysisi	İstanbul Murat	5-6	2013
10	Özgürlük	Sıradışı	4-7	2011
11	İtfaiyeci Fil Filli	Bahar	5-6	2011
12	İnatçı Keçiler	Kuşak	4-7	2013
13	Nehir Gezisi	Nar Çocuk	4-6	2013
14	Niloya Araba	Zambak Çocuk	4-7	2012
15	Öğretmen Baykuş Bilgin	Bahar	4-7	2011
16	Küçük Kaplumbağa Saklambaç Oynuyor	Morpa	5-6	2001
17	Horoz İle Tilki	Kuşak	4-7	2013
18	Doğum Günü	Mavi Yunus	3-7	2009
19	Serçe Ve Fil	Şimşek	4-7	2013
20	Bülbül İle Kırlangıç	Payda	4-5	2011
21	Yaz İle Aslan	Birleşik Tomurcuk	4-7	2008
22	Örnek Abim	Tanışır	3-7	2014
23	Dünyamız Ve Uzay	Tanışır	4-7	2007
24	Leylekler	Atlas	5-7	2008
25	Kırmızı Başlıklı Kız	Bordo-Siyah	4-7	2010
26	Kendim Olmaktan Mutluyum	Tubitak	3-7	2011
27	Arkadaşımınla Oynuyorum	Karaca	5-6	2009
28	Minik Yunus	Sıradışı	4-7	2013
29	Dört Arkadaş	İstanbul Murat	4-6	2011
30	Şakacı Balıklar	Atlas	3-7	2008

Data were collected from those books via reviewing documentary analysis method. This technique provides analyzing documents which include information about target facts (Yıldırım & Şimşek, 2006). Analysis process occurred in the way that books were reported by at least two researchers, then, they finalized reports after examining reports and books. Before analyzing the story books, the researchers prepared a report template in accordance with the mathematical concepts and skills found in early childhood education curriculum. Then, the expert opinion was gathered from one pre-school teacher and one academic staff from the department of early childhood education. Researchers reported the book according to the report template. The curriculum includes 21 objectives in cognitive development part (MoNE, 2013a). Among them, 16 objectives were related to mathematical skills and concepts. Mathematical concepts and skills such as grouping, matching, comparing, measurement, sorting, numbers, operations (addition and subtraction), geometry, spatial sense, cause and effect relation, part and whole relation, estimation, problem solving, graphics, pattern, and time were given as separated categories. These categories and respective objectives found in curriculum were presented in Appendix 1. Each mathematical skill and concept found in storybooks were categorized according to form presented in Appendix 1. Moreover, a part was included in the template which provided them to make a general interpretation about the concepts and skills in stories. In the second phase, researchers aimed to provide reliability by comparing stories and prepared reports. Besides, each book and its report were examined by two researchers on behalf of reliability. Data were analyzed through content analysis. Characteristics such as language, philosophy, perspective in the

documents can be revealed in consequence of quantifications made with content analysis (Karasar, 2007). Data in stories were coded and categorized as mathematical concepts and skills. Furthermore, descriptive statistics were used in order to make data meaningful according to the categories.

3. Findings

Mathematical factors in Table 2 compose of mathematical concepts and skills mentioned in early childhood curriculum. Besides, Table 2 indicates the frequency of mathematical concepts and skills encountered in the analyzed story books, how many of the stated concepts and skills are found per book on average and percentage of encountered mathematical concepts and skills with respect to all the concepts and skills in story books.

Table 2. *Frequency and Percentage Distribution of Mathematical Concepts and Skills Encountered in Analyzed Story Books*

Mathematical Concepts and Skills	Total Frequency in Books	Average Per Book	Percentage
Estimation	11	0,37	0,9
Numbers	266	8,87	22,7
Matching	8	0,27	0,7
Grouping	16	0,53	1,4
Comparing	135	4,50	11,5
Sorting	43	1,43	3,7
Spatial Sense	242	8,07	20,7
Measurement	46	1,53	3,9
Geometry	9	0,30	0,8
Pattern	2	0,07	0,2
Part-Whole	43	1,43	3,7
Operation	4	0,13	0,3
Cause-Effect	41	1,37	3,5
Time	277	9,23	23,7
Problem Solving	28	0,93	2,4
Graphics	0	0	0

Objectives and indicators of cognitive development of early childhood education curriculum were considered while forming Table 2. Therefore, the mathematical concepts and skills ensued as estimation, numbers, matching, grouping, comparing, sorting, spatial sense, measurement, geometry, pattern, part-whole, operation, cause-effect, time, problem solving, graphics (MoNE, 2013a). When Table 2 is analyzed, it can be seen that some mathematical concepts and skills existed extremely. As mathematical concepts and skills, the most encountered ones were numbers, spatial sense and time in analyzed story books.

In early childhood education curriculum, one of the cognitive process skills in mathematics is time. Time is the most found one in story books among other mathematical concepts and skills. While story books were being analyzed, words like “today”, “years”, “weekend”, “soon”, “at that moment” were regarded. In this context, elements about time were encountered 277 times. This quantity formed 23.7% of all mathematical concepts and skills encountered in story books. There were 9 and above words about time in each books. Samples about time found in story books are given below:

“We have enough food until *spring* comes, haven’t we?”

“She is looking at an ant on the surface of the water *at the moment*.”

“*In the old days*, there was a grandfather living with his son and daughter-in-law.”

“*Years* have passed, in the meantime.”

“I and Bora hit it off with each other *in a few minutes*.”

Number is one of the cognitive process skills in early childhood education curriculum. Using the words like “two”, “three”, “single” suitably shows that children gained that skill. In this context, number concept was encountered 266 times in the analyzed story books. Concepts used about numbers formed 22.7% of all mathematical concepts and skills encountered in those books. This concept was ranked at the second among the most encountered mathematical concepts and skills in story books. There were 8.87 numbers in average in each book. Samples about numbers encountered in story books are given below:

“She saw *four* signs indicating *four* different directions.”

“Tonton and Ponpon were *two* very naughty baby bears.”

“*Two* goats and *three* rabbits welcomed them.”

Spatial sense is associated with direction concepts among children. So, this concept is also among cognitive processes in early childhood education curriculum. It is frequently encountered among mathematical concepts and skills in story books, too. Concepts like “in front of”, “right side of”, “on”, “in” are considered as concepts about spatial sense. In story books, 242 concepts about spatial sense were encountered. Concepts encountered about spatial sense formed 20.7% of all mathematical concepts and skills encountered in those books. It was stated that there were approximate 8 concepts about spatial sense. Samples about this element are given below:

“They looked *inside* when they come *in front of* the classroom.”

“While the prince was going *up to* the stairs, the witch pushed him *down*.”

“They put chairs *in the middle of* play room.”

Another mathematical skill encountered frequently in the story books is comparing skill. While this skill was being examined, it was searched for whether there was a comparison between two objects/people. Words or word groups like “faster”, “bigger” were considered in this category. When Table 2 is analyzed, it is determined that there are 135 cases in total about comparing skill in story books. This formed 11.5% of all the other mathematical concepts and skills in books. There are about 4.5 words or word groups in each book about comparison. Related samples are given below:

“Because their hind legs are *long*, forelegs are *short*.”

“My brother is *tall* but I am *short*. Hence, his clothes are *larger* than mine.”

“I am *older* and *stronger* than you.”

“The princess is climbing *faster* than you. You are too slow.”

When Table 2 is analyzed, it is seen almost equally with the concepts and skills of “sorting”, “measurement”, “part-whole”, and “cause-effect”. It was seen that there was a big difference among them when they were compared to numbers, spatial sense and time concepts. Frequency of words and word groups decreased noticeably. In story books, “sorting”, “measurement”, “part-whole” and “cause-effect” concepts and skills were encountered 43, 46, 43 and 41 times, respectively. Those frequencies formed

3.7%, 3.9%, 3.7% and 3.5% of all the mathematical concepts and skills encountered in story books, respectively.

While sorting skill was being investigated, it was taken into account whether the sorting was according to a specific criterion or not. In this context, some samples about sorting skill encountered in story books are given below:

“We went running to play hide and seek to the woods while Emir was at the front, my brother was in the middle, and I was at the back in a row.”

“When the night falls, we will steal the biggest of delicious chickens.”

When story books were being investigated, words and word groups about area, volume, weight, and temperature were associated with measurement concept. Words such as “full”, “two kilograms”, “hot” were considered for measurement concept. Samples in story books for measurement concept are given below:

“Stallholder gave *two kilograms* of oranges to Ece after he had weighed them.”

“The weather was very *cold*.”

“She saw an *empty* barrel next to the hut.”

Concepts and skills about part-whole relation in story books were also considered. Samples about this concept are given below:

“The boat was *torn into the pieces*.”

“Poor grandpa dropped *some of* the food while eating.”

Cause-effect concept is also among cognitive process skills in early childhood education curriculum. In the analyzed books, it was searched for whether there was a cause-effect relation between events and situations. Samples given below are important for denoting cause-effect relations between the following situations.

“She didn’t like the color of the house. *Therefore*, she became unhappy occasionally.”

“Firfir went to her room *in order to* draw pictures when she came from school.”

“She was looking for something familiar *in order to* remember the way to her home.”

“*Because of* bear fear, one of the two friends ran away. The other one lied on the floor playing dead.”

Problem solving skill is an important one that students need to improve in each grade. This skill has an important role also in early childhood education curriculum. In the analyzed story books, lots of problem cases and solutions are identified. There were total 28 problem cases and solutions in story books. 2.4% of all the mathematical concepts and skills encountered in books were about problem solving. This indicates that there is almost one problem case and solution in each book. Some of the problem solving cases encountered in the books are given as the samples below:

“Crocodiles helped rabbits who were seeking a remedy to cross over the big river. They built up a bridge parading coast-to-coast. Rabbits crossed over walking on the crocodiles.”

“Buffalo, tiger and giraffe tried a lot but couldn’t move the tree. They informed the elephant. The elephant came, wrapped the huge tree with his trunk. He started to pull strongly. The tree moved a little bit but it wasn’t uprooted. Other members of aid society helped the old elephant. They uprooted and pulled off the tree in cooperation. They opened the closed forest road.”

“The weather was getting dark. Grandma wanted to light the oil lamp. Suddenly, she realized that wick of the lamp was too short. She tried to stretch out wick, but she couldn’t. Then, she remembered thorn of the stork. She hoisted the wick using thorn.”

“Stork wept for hours. This case disturbed grandma. Grandma couldn’t endure stork’s tumbling and crying. She gave the stork a cow considering there is no other way to get over this.”

Other mathematical concepts and skills which take place in early childhood education curriculum but rarely encountered in story books emerged as estimation, matching, grouping and geometry. Estimation skill has gained importance especially in primary and secondary schools curriculum by the year 2005. Besides, matching and grouping skills which are attached importance to in early childhood education curriculum and accepted as the basis of numbers, were rarely encountered in the analyzed books. When Table 2 is analyzed, it is seen that frequencies of mathematical concepts and skills about estimation, matching, grouping and geometry existing in story books were 11 (0.9%), 8 (0.7%), 16 (1.4%) and 9 (0.8%), respectively. As it is seen, these concepts and skills form a minor part of all the mathematical concepts and skills encountered in story books. Samples about these mathematical concepts and skills are given below.

Samples about estimation encountered in story books are as indicated below:

“Plastic bags *seem* heavy.”

“*Probably*, the stork won’t come.”

Samples about matching encountered in story books are as indicated below:

“*Each* animal helped *the other*.”

“Birds of a feather flock *together*.”

Samples about grouping encountered in story books are as indicated below:

“She said: vitamin C is found in fruits like strawberries, apples, lemons and kiwis; and vegetables like green peppers and parsley.”

“Animals gave and took among themselves.”

“Their teacher has imposed duty to everyone in the classroom. Some of them will have a part in the show, some will read a poem and some will sing songs.”

Geometry is correlated with spatial sense. However, as those two concepts and skills are specified separately in early childhood education curriculum, they were investigated separated in this study, too. Samples encountered about geometry concept in the story books are given below:

“She drew drop-dead gorgeous *patterns* on Sevimli’s house.”

“There were two huge, *round*, imbricated stones inside the mil.”

Mathematical concepts and skills existing in early childhood education curriculum but encountered the least in the analyzed story books were pattern and operation skills. Besides, it was not encountered with any sample about graphics concept. Among the encountered mathematical concepts and skills, only two were about pattern and four were about operation concepts and skills. When encountered mathematical concepts and skills are considered, 0.2% is about pattern and 0.3% is about operation of all the mathematical concepts and skills. It was accepted that being told and done continuously repeated and follow-up actions are pattern. Two samples were found about this case. Besides, samples about operation skill are given below:

“What is *three times eight*?”

“She *added many tiny hearts* to the picture she drew.”

“Squirrel and birds undertook as a duty to pick dry fruits on trees.”

Considering all mathematical concepts and skills; time, spatial sense, comparing and number concepts and skills are mainly found. When early childhood education curriculum is taken into account, other mathematical concepts and skills are rarely found in the story books. Especially, mathematical concepts and skills such as pattern, operation, geometry, matching, and estimation rarely take part in the story books. Moreover, none of samples were encountered about graphics concept in the story books.

4. Conclusion and Discussion

The results of this study emerge some interesting conclusions about the way that the story books take the mathematical concepts and skills into account. In this study, the purpose is to analyze the mathematical concepts and skills in randomly selected story books appropriate to pre-school children. Among the mathematical concepts and skills that early childhood education curriculum covered, the story books analyzed frequently included three mathematical concepts and skills; time, numbers and spatial sense. In fact, these results were supported by Umay’s (2003) and İnan’s (2014) studies. In these studies, both researchers found out that pre-service teachers could determine number related concepts in the given texts. In addition, İnan (2014) stated that given texts included many times and numbers related mathematical concepts and skills. Moreover, the number of mathematical concepts and skills related to spatial sense was frequently used in the texts. Considering the findings of Umay’s (2003) and İnan’s (2014) studies, the analyzed story books has similarity in the number of mathematical concepts and skills. In Turkish early childhood education curriculum and also in Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM) more learning time is dedicated to number than other topics (CCSS, 2012) and this shows that number and operations as well are important mathematical learning areas. These give evidences that usage of these mathematical concepts and skills in the daily life, therefore, in the story books, has similar manner.

On the other hand, the analyzed story books included mathematical concepts and skills related to pattern and operation (addition and subtraction) concepts and skills very rare. Besides, there was no mathematical concept and skill related to graphics which was also a mathematical concept covered in the early childhood education curriculum. Comparing these findings with the results of İnan’s (2014) study, pre-service teachers moderately thought that graphics and patterns were not included in the early childhood education curriculum. These thoughts had decreasing manner for addition and subtraction skills. In the present study, similar to pre-service teachers’ thoughts in İnan’s (2014) study, such concepts and skills were barely found in the analyzed story books. Besides, there was no graphic related concept. It can be said that the story book writers did not emphasize these concepts and skills. Therefore, it is possible that story book writers also had similar thoughts.

Problem solving and estimation skills are highly emphasized both in national and international primary and secondary school mathematics curricula and standards (e.g., CCSS, 2012; MoNE, 2005; 2011; 2013b, & NCTM, 2002). Firstly, the informal bases of problem solving skills are formed before and during early childhood education like other mathematical concepts and skills as also Clements (2001) mentioned children encounter mathematics before school. However, the story books analyzed did not attach importance to these concepts and skills. Looking at the findings of the present study, there was almost one problem situation per story book. Considering the positive side of these findings, the problem situations included in the story books were generally related to daily life experiences that pre-school children can encounter. On the other hand, mathematical skills related to estimation were barely found in the story books. Although people use estimation skill in their whole lives, this situation was not taken into consideration in the story books analyzed.

Another interesting finding of the present study is about comparing skill. This mathematical skill was another frequently found in the analyzed story books. As known, comparing skill should be gained before learning sorting, numbers and grouping elements (Akman, 2012). Also in daily lives comparing skill is usually used by children.

5. Recommendations

The obtained results show a clear message that there are various mathematical concepts and skills mentioned in the early childhood education curriculum covered by the analyzed story books without the graphics. However, the story book writers should continue giving importance to all the mathematical concepts and skills covered in the curriculum that would contribute to the development of mathematical concepts and skills in children. Although this is not an easy task to cover all the mathematical concepts and skills in only a book, there should be written more story books appropriate to mathematics in early childhood education.

If the aim of these story books is to develop more mathematical concepts and skills in children, preschool teachers can use them in their daily program frequently especially during their mathematical activities. So, a practical application of the present study can be used for story books in teaching mathematical concepts and skills. Reading story books in mathematical activities would also encourage children in gaining reading habits as found in Tür and Turla's (1999) study.

References

- Akman, B. (Ed.). (2012). *Okul öncesi matematik eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Alisinanoğlu, F., Güven, G., & Kesicioğlu, O. S. (2009). The analysis of preschool teacher candidates' attitudes about early mathematics education in the views of various variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2197-2201.
- Arnas Aktaş, Y. (2009). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. (4. Baskı). Adana: Nobel Kitapevi.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretim birinci kademedeki matematik öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Berberoğlu, G., Demirtaşlı, N., İş Güzel Ç., Arıkan, S., & Özgen-Tuncer, Ç. (2010). Okul dışı etmenlerin öğrenci başarısı ile ilişkisi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 7, 28-38.
- Choi, J. Y. (2011). *Teacher qualifications and preschoolers' math outcomes: Mediation by teacher child relationship?* Unpublished master thesis. Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Clements, D. H. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7(5), 270-275.

- Common Core States Standards Initiative. (2012). The standards: Mathematics. Retrieved from <http://www.corestandards.org/the-standards/mathematics>.
- Çalışkan-Dedeoğlu, N., & Alat, Z. (2012). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim programlarının matematik konu kazanımları temelinde uyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2263-2288.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1691-1715.
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. Hampshire: Falmer Press.
- Fisher, P. H. (2004). *Early math interest and the development of math skills: An understudied relationship*. Unpublished doctoral thesis. University of Massachusetts Amherst, Amherst, MA.
- Fuson, K. C., Smith, S. T., & Lo Cicero, A. M. (1997). Supporting Latino first graders' ten-structured thinking in urban classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 738-766.
- Ginsburg, H. P., & Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. *Journal of Applied Psychology*, 29, 274-285.
- İnan, C. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik dersini öğretebilme konusunda hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır İl Örneği). *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 537-550.
- Kabael, T., & Tanışlı, D. (2010). Cebirsel düşünme sürecinde örüntüden fonksiyona öğretim. *İlköğretim Online*, 9(1), 213-228.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kesicioğlu, O. S., Alisinanoğlu, F., & Tuncer, A. T. (2011). Okul öncesi dönem çocukların geometrik şekilleri tanıma düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 1093-1111.
- Kilday, C. R. (2010). *Factors affecting children's math achievement scores in preschool*. Unpublished doctoral thesis. University of Virginia, VA.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2003). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy.
- Kirova, A., ve Bhargava, A. (2002). Learning to guide preschool children's mathematical understanding: A teacher's professional growth. *Early Childhood Research & Practice*, 4 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/kirova.html> adresinden 6 Ağustos 2014'te indirilmiştir
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "Math talk". *Developmental Psychology*, 42(1), 59-69.
- Lee, J. S., & Ginsburg, H. P., (2007). What is appropriate mathematics education for four year olds?, *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 2-31.
- Ministry of National Education. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ministry of National Education. (2011). *Ortaöğretim matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ministry of National Education. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ministry of National Education. (2013b). *Ortaokul Matematik Dersi 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- National Association for the Education of Young Children. (2002). *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings*. Retrieved from <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/psmath.pdf>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM Publishing.

- Olkun, S., Fidan, E., & Babacan Özer, A. (2013). 5-7 yaş aralığındaki çocuklarda sayı kavramının gelişimi ve saymanın problem çözmede kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 236-248.
- Olkun, S., Yeşilpınar, M., & Kışla, S. (2014). Birinci sınıf öğrencilerinde kardinalite ve ilişkili kavramların problem durumlarında kullanımı. *İlköğretim Online*, 13(1), 146-154.
- Öçal, T. (2015). *Okul öncesi öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmede öğretmenlerin rol ve sorumlulukları*. Unpublished doctoral thesis. Atatürk University, Erzurum, Turkey.
- Polat-Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.
- Starkey, P., Klein, A., & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 99-120.
- Tsamir, P., Tirosh, D., & Levenson, E. (2011). Windows to early childhood mathematics teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, 89-92.
- Tür, G., & Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk edebiyat ve kitap*. YA-PA Yayınları, İstanbul.
- Umay, A. (2003). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretmeye ne kadar hazır olduklarına ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 194-203.
- Yenilmez, K. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 307-317.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Appendix

Appendix 1. *The Cognitive Development Objectives in MoNE (2013a) and Related Mathematical Skills and Concepts*

Objectives	Related Mathematical Concepts and Skills
Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	Estimation
Nesneleri sayar.	Numbers
Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.	Matching
Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.	Grouping
Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	Comparing
Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.	Sorting
Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.	Spatial Sense
Nesneleri ölçer.	Measurement
Geometrik şekilleri tanıır.	Geometry
Nesnelerle örüntü oluşturur.	Pattern
Parça-bütün ilişkisini kavrar.	Part-Whole
Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.	Operation
Neden-sonuç ilişkisi kurar.	Cause-Effect
Zamanla ilgili kavramları açıklar.	Time
Problem durumlarına çözüm üretir.	Problem Solving
Nesne/sembollerle grafik hazırlar.	Graphics

A Critical Analysis of Turkish Research Studies on the Multiple Intelligences Theory*

Ayşenur DÖNDER**¹ – Veli BATDI¹ – Burhan AKPINAR¹

¹ Fırat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Elazığ, Turkey

* This study was presented as oral presentation at WCLTA 2012.

Abstract

The purpose of this study was to analyse Turkish postgraduate theses on the Multiple Intelligences Theory between 2001 and 2012 from a critical perspective. The study employed document scanning and analysis. The data comprised 116 postgraduate theses, mostly written in 2006, and the experimental method was largely employed. On the basis of these theses, Multiple Intelligences Theory improves the permanence of learning but fails to show much improvement in students' attitudes towards the classroom.

Keywords: Multiple intelligences theory, Turkey, master's theses.

Türkiye’de Çoklu Zeka Kuramı Üzerinde Yapılmış Araştırmaların Eleştirel Analizi

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2001-2012 yılları arasında Türkiye’de *Çoklu Zeka Kuramı* üzerine yapılmış olan lisansüstü tezleri eleştirel bakış açısı ile analiz etmektir. Çalışma, belgesel tarama ve doküman analizi türünde yürütülmüştür. Çalışmanın verilerini, konuyla ilgili yapılan 116 lisansüstü tez oluşturmuştur ve yapılan tezlerin çoğu 2006 yılında yapıldığı ve yöntem olarak da çoğunlukla deneysel yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Sözü geçen tezlerin sonucu olarak da, Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerde kalıcılığı arttığını; fakat derse yönelik tutumlarında pek fazla artış sağlayamadığı belirlenmiştir. Ancak sözü geçen bu tezlerin yöntem olarak tartışılabilir olması göz önüne alındığında, bu sonuçların da tartışmaya açık olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu zeka kuramı, Türkiye’de çoklu zeka kuramı, lisansüstü tezler.

** Sorumlu Yazar:
Fırat University,
Faculty of Education,
Elazığ, Turkey
adonder@firat.edu.tr

1. Introduction

The Multiple Intelligences Theory (MIT) is the result of a remarkable study conducted by Gardner in the 1980s which asserted that every human being has a different type of intelligence. Attracting

considerable attention, especially from the education world, the theory meant that ideas about individual qualifications were entirely altered (Altan, 2011). Gardner (1998) introduced a different perspective by stating that individuals can better be defined through many independent intelligence areas rather than a single way of thinking within a certain pattern and accordingly by calling the way of thinking used in order to analyse a problem during the acquisition of knowledge as intelligence. Identifying seven types of intelligence initially, Gardner (1983) added an eighth and ninth type (Musical–rhythmic and harmonic, Visual–spatial, Verbal–linguistic, Logical–mathematical, Bodily–kinesthetic, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalistic, Existential). Via these intelligence types, the definition and evaluation of intelligence in a wide sense are rendered possible. The theory addresses various intelligence areas that enable students to learn in personal learning environments. The theory addresses content and learning outcomes (Chen, 2005). MIT became part of the Turkish education system following educational reform in 2004. One of the primary reasons why the Ministry of National Education (MEB) included the theory as part of the curriculum was to keep pace with modern developments (Akpınar and Doğan, 2012). The criticisms made regarding MIT include the assertions that the theory lacks an experimental-scientific basis (Brody, 1992; Kincheloe, 2004; Richardson, 1991), it is not comprehensible enough (McGuinness, 2007; Seebach, 2004) and its application in education is controversial (Sempsey, 1993; Waterhouse 2006). Its nonconformity with the Turkish education system is a further drawback. Considering the contribution of this theory to the education system and other scientific disciplines, the critical analysis of the researches conducted regarding multiple intelligences in Turkey was the overall objective of this study.

2. Method

This study, aiming to analyze the postgraduate theses written on the Multiple Intelligences Theory (MIT) in Turkey between 2001 and 2012 in terms of type of study, year of study, objective of study, method of study and result of study, is a descriptive study which used a document-scanning model. Document scanning is a way to collect data via looking through existing records and documents. It includes finding resources, reading, note-taking and evaluating within the scope of a certain objective (Karasar, 2005).

The data of the study consist of 102 postgraduate and 14 doctoral theses which were written between 2001 and 2012. These theses have been obtained from the Higher Education Council Documentation and International Literature Search Centre. Through the literature search conducted with the key words; Multiple intelligences and Multiple intelligences theory, 116 postgraduate theses directly related to multiple intelligences theory were found. For interpretation, the ‘f’ and ‘%’ techniques from descriptive statistics have been used.

3. Findings and Interpretations

3.1. Demographic classification of theses related to MIT

3.1.1. Findings and Interpretations Concerning the Publication Years of the Postgraduate Theses Related to MIT

In terms of publication years, the distribution of the theses written regarding MIT in Turkey between 2001 and 2012 is given in Table 1.

Table 1. *Distribution of Theses on MIT by Publication Years*

Year	2001	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
f	2	1	1	11	27	24	15	18	10	6	1
%	2.32	1.16	1.16	12.76	31.32	27.84	17.4	18.56	11.6	5.8	1.16

When the distribution of the theses on the practical effectiveness of MIT was analyzed in terms of the publication years listed in Table 1, it was seen that most of the studies belong to 2006, suggesting that the academic community had considerable interest in MIT when it had just been included in the Turkish Education System (TES). The decrease in studies related to the subject over the years can, however, be said to indicate less interest in the subject as time has passed. As one of the possible causes of this, since the researches carried out by the academic community haven't been taken into account by the system, it might lead to decrease in interest. Another possibility is that reaching a satisfying point in literature in course of time regarding MIT which drew heavy interest at first could reduce the interest of academics about the subject.

3.2. Findings and Interpretations Concerning the Method used in Postgraduate Theses on MIT

Table 2. *Distribution of Theses on MIT in Terms of Methods Used*

Method	Experimental	Scanning Model	Qualitative	Other Studies	Total
f	73	26	14	3	116
%	62.93	22.41	12.06	2.58	100

When Table 2 is examined, it can be seen that the experimental model has been used in most of the theses on MIT (f=73), the scanning model has been used for 26 of them, and the qualitative research model has been used for 14 of them. Other methods have been used for three theses: respectively, the sample activities related to MIT have been described, a scale has been created and a study on software development has been performed. The reason of using experimental method intensively in MIT studies may spring from positivist approach, using dominantly, in the academic community in Turkey and may be due to poorly understood of qualitative research. In addition, again as a reflection of the positivist tradition, academics' desire to achieve measurable and concrete results may have led them to prefer the experimental model.

3.3. Findings and Interpretations Concerning the Objectives and Results of Postgraduate Theses on MIT

Table 3. *Objectives and Results of Postgraduate Theses on MIT*

Objectives of the Theses	F	Results of the Theses	F
Does MIT have an influence on academic achievement and permanence of learning?	86	MIT is influential in increasing the academic achievement and permanence of learning.	72
		MIT is partly influential on increasing the academic achievement and permanence of learning.	14
Does MIT have influence on students' attitudes?	29	MIT is influential on increasing students' attitudes.	20
		MIT is ineffective on increasing students' attitudes.	9
Has MIT been reflected in the related textbooks?	11	MIT has been reflected in the related textbooks.	6
		Mostly social intelligence has been reflected in textbooks.	1
		MIT has not been reflected in textbooks.	1
		Not all intelligence types have been given equal importance in textbooks.	3
Does MIT have an influence on students' perception?	4	MIT has a positive effect on students' perception.	4
Teachers' remarks on the application of	24	MIT is a beneficial practice.	19

MIT.		MIT has no benefit in practice.	5
Does MIT have an influence on students' self-respect, self-confidence and motivation?	2	MIT is ineffective in terms of students' self-respect, self-confidence and motivation.	2
Analysis of MIT in terms of intelligence types.	5	MIT contributes less to the development of linguistic, musical and visual intelligence.	1
Analysis of MIT in terms of various variables.	3	Teachers do not have adequate knowledge about the contribution of MIT to guidance. There are significant differences between MIT and variables of gender, field of study and social environment.	4 1

When the objectives of the theses concerning MIT are examined, it can be seen from the data in Table 3 that most of them involve studies related to the effects of the theory on students' academic achievement. In the theses based on the objectives of study, it has been concluded that MIT increases (f=72) and partly increases (f=14) students' academic achievement. The conclusion reached by 29 studies conducted to determine the effect of MIT on students' attitudes is that MIT has a positive effect on students' attitudes (f=20) and it is ineffective (f=9).

The outcomes of eleven studies aimed at discovering how much MIT is reflected in the relevant textbooks are as follow: according to six studies, MIT has been reflected in the textbooks; not all intelligence types have been accorded equal importance (f=3), more emphasis has been given to social intelligence (f=1) and MIT has not been reflected in the textbooks (f=1).

According to the results of four studies analysing the influence of MIT on students' perception, this theory influences students' perception positively. The two studies on the effect of MIT on students' self-respect, self-confidence and motivation report negative results.

The teachers who apply MIT during class have the right to comment on this field more than anyone else. According to nineteen of twenty-four researches aimed at determining teachers' opinions of MIT, teachers find this theory beneficial and in five studies they regard it as useless. Other research reports that there are significant differences between MIT and gender, field of study and social environment. Considering the five researches addressing MIT in terms of intelligence types and guidance, it is concluded that this theory is limited in terms of developing linguistic, musical and visual intelligence (f=1) and teachers do not have adequate knowledge to guide students (f=4).

4. Conclusion and Suggestions

In conclusion, MIT, which has been included in the Turkish education system following reform and is still under discussion, could draw the attention of academics (heavier attention firstly). As a result, many studies, most of which are postgraduate theses, have been performed in the eleven years since then. These studies were written mostly in 2006 and 2007, which is understandable when we take into account that MIT was included in the Turkish education system (TES) in 2004. The same documents indicate that the experimental method has overwhelmingly been used in the academic studies performed on MIT in Turkey. As regards this preference, it can be asserted that the positivist tradition emphasizing measurable and concrete findings in the results of researches is influential. Another reason why the qualitative method has not been over-popular is that this relatively new approach is still unfamiliar to many. Among the reasons,

we can also mention about the non-acceptance of quantum and postmodern paradigm taken as references in the qualitative method by the academic community adequately.

When the studies (theses) conducted regarding MIT in Turkey between 2001 and 2012 are considered in terms of their objectives and results, it is clear that most of them deal with the effect of the mentioned theory on students' academic success and attitudes, followed by teachers' remarks on MIT. MIT has also been discussed in terms of its use in textbooks and its analysis by intelligence type. The fact that most of the studies on MIT are related to the efficiency of this theory in practice can be considered as a demonstration of the tradition of addressing education from the pragmatic perspective. This situation is comprehensible in the modern world where there is a direct relation between education and the economy. It should not, however, be overlooked that this tendency risks overshadowing the 'enlightenment' mission of education and commercializing education in the long term. Also, it should be noted that paying attention only to the economic aspects of education may damage its mission of protecting and sustaining culture. In that case, it may be beneficial to take into account the doubts, concerns and criticisms expressed regarding MIT. As regards the cited studies, the positive conclusions concerning MIT are limited by the suitability and consistency of the methods and the validity and reliability of the instruments and scales used in those studies. In fact, analysis showed that matching of subjects, application of testing procedure and the instruments and scales used are especially problematic in these studies. In that case, the conclusions put forward for the benefit of MIT in the mentioned studies may lead to doubts, which can be supported by a great deal of data consisting of the criticisms for MIT in the related literature. Lastly, MIT was included in the Turkish education system (TES) following the reform in 2004 namely a law although it was just a theory. Discussions on MIT have continued. From those discussions, it is clear that MIT which is a product of the Western world and controversial in terms of its compatibility with Turkish history, culture and practice should be discussed more seriously. Therefore, it can be said that MEB should show more sensitivity to the results when importing a theory to such a field as education, which is of national importance.

References

- Akpınar, B. ve Doğan, Y. (2012). Analysis of the Turkish pre-service teachers' views on the theory of multiple intelligences. *African Journal of Business Management*, 6(5), 1916-20.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-7.
- Brody, N. (1992). *Intelligence*. New York: Academic Press.
- Chen, S. F. (2005). *Cooperative learning, multiple intelligences and proficiency: Application in college English language teaching and learning*. Unpublished Phd Thesis. Australian Catholic University, Faculty of Education, Australia.
- Gardner, H. A. (1998). Multiplicity of intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo. *Scientific American*.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Multiple intelligences reconsidered*. New York: Peter Lang.
- McGuinness, K. (2007). Multiple intelligences: A comment on Howard Gardner's ideas. <http://www.nswagtc.org.au>. Erişim Tarihi: 08.03.2011.
- Richardson, K. (1991). Understanding intelligence. <http://www.igs.net>. Erişim Tarihi: 23.3.2011.
- Seebach, L. (2004). Scoping out multiple intelligences. <http://www.shns.com/web/guest/home>. Erişim Tarihi: 05.02.2011.
- Sempsey, J. (1993). The Pedagogical Implications of Cognitive Science and Howard Gardner's M.I. Theory. <http://www.Is.Net/~Cmorris/Critiques.Html>. Erişim Tarihi: 13.04.2011.

Waterhouse, L. (2006). Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. *Educational Psychologist*, 41(4), 247-255.

Appendix

Related theses (<http://yok.gov.tr>):

Master Theses:

Temur (2001), Akamca (2003), Bak (2004), Aydın (2005), Yıldız (2005), Yel (2005), Çepni (2005), Kuloğlu (2005), Çengelöğlu (2005), Öner (2005), Öz (2005), Saydam (2005), Bayrak (2005), Taşezzen (2005), Altun (2006), Işık (2006), Moradaoğlu (2006), Aydoğan (2006), Oral (2006), Öztürkmen (2006), Canbay (2006), Karatekin (2006), Demirkaya (2006), Çelen (2006), Yekrek (2006), Erkaça (2006), Güneş (2006), Şen (2006), Başlı (2006), Akar (2006), Uysal (2006), Yağcı (2006), Arabacı (2006), Karadeniz (2006), Babacan (2006), Yıldırım (2006), Çevik (2006), Akyüz (2006), Karakoç (2006), Gökçek (2007), Etlı (2007), Hamurlu (2007), Kurtcuoğlu (2007), Ergin (2007), Şalap (2007), Bektaş (2007), Güney (2007), Öngören (2007), Meletli (2007), Ateş (2007), Şahin (2007), Taş (2007), Şengül (2007), Akkuş (2007), Yörük (2007), Kayıran (2007), Işık (2007), Ateş (2007), Tüter (2007), Altuntaş (2007), Sivri (2008), Bozkurt (2008), Altunkaya (2008), Kılıç (2008), Sezer (2008), Ercan (2008), Erdoğan (2008), Temel (2008), Koç (2008), Muradoğlu (2008), Tan (2008), Dikici (2008), İnaltekin (2008), Görer (2008), Kanat (2008), Değirmenci (2009), Demren (2009), Altun (2009), Erdamar (2009), Ünal (2009), Kum (2009), Kurt (2009), Kayıran (2009), Sivrikaya (2009), Kırıcı (2009), Tural (2009), Çoker (2009), Güçlüer (2009), Kalaycı (2009), Yıldız (2009), Modiri (2009), Balcı (2009), Atık (2010), Göl (2010), Konur (2010), Yılmaz (2010), Çepni (2010), Aydın (2010), Boztepe (2010), Elmacı (2010), Gülfil (2010), Arslanyolu (2010), Kırıcı (2011), Soylu (2011), Gözüm (2011), Yiğit (2011), Altınsoy (2011), Tufan (2011), Kaya (2012).

Doctorate Theses:

Bümen (2001), Kırmızı (2006), Nacakcı (2006), Pedük (2007), Yeşilkaya (2007), Görücü (2007), Gürbüzöğlu (2009),

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Fatih ÇERMİK**¹ – İbrahim Fevzi ŞAHİN²

¹ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ağrı, Türkiye

² Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye

* Bu çalışma, Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN danışmanlığında Fatih ÇERMİK tarafından hazırlanan “Sosyal Girişimcilik, Küresel Vatandaşlık ve Çevre Davranışı Arasındaki İlişki: Yapısal Eşitlik Modellemesi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Öz

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma tarama modeline göre kurgulanmıştır. Bu araştırma kapsamında, bünyesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü olan altı devlet üniversitesinden 988 Sosyal Bilgiler öğretmeni adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; sınıf düzeyi, toplumsal, küresel ve çevresel sorunlara duyarlı olma ve sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler öğretmeni adayı, girişimcilik, sosyal girişimcilik.

Investigation of Social Entrepreneurship Characteristics of Pre-service Social Studies Teachers in Terms of Various Variables

Abstract

The purpose of this research is to analyze the characteristics of social entrepreneurship of the pre-service Social Studies teachers in terms of various variables. In this study survey method was used. The study was prepared by 988 Social Studies pre-service teachers from six different state universities from Turkey. As a result of the study, it was determined that there is no significant difference between social entrepreneurship characteristics of pre-service teachers in terms of variable of age but there is significant difference in terms of class, being sensitive to social, global and environmental problems, and membership of nongovernmental organizations.

** Sorumlu Yazar:
Ağrı İbrahim Çeçen
Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Ağrı, Türkiye
fermik@agri.edu.tr

Keywords: Social Studies pre-service teachers, entrepreneurship, social entrepreneurship.

1. Giriş

Günümüz dünyası birçok toplumsal ve çevresel problemlerle yüz yüzedir. Her geçen gün yeni problemlerin eklenmesi ile birlikte ortaya çıkan sorun yumağı insanlığı tehdit eder hale gelmiş, gezegenimiz sürdürülebilir ve yaşanabilir olmaktan uzaklaşmaya başlamıştır. Doğal kaynakların hızla tüketilmesi ve dünyanın çeşitli yerlerindeki savaşlar sonucu ortaya çıkan insani sorunların çözümü için çalışmakta olan uluslararası kuruluşların varlığı ve çalışmaları sorunların çözülmesinde tek başına yeterli olmamaktadır. Sorunların çözülmesinde insanların birey olarak sorumluluk alması ve çözümün içinde yer alması çözüme katkı sağlayacaktır. İnsanlığın, bu sorumluluğu almaya gönüllü sosyal girişimci bireylere ihtiyaç duyduğu açıktır.

Sosyal girişimcilik ve sosyal girişimci bireyin özellikleri alanyazında belirlenmiştir. Denizalp'e göre (2009, s.8) "Sosyal girişimci, yaşadığı toplumda ortaya çıkan sosyal aksaklıkları fark ederek o güne kadar akla gelmeyen ya da cesaret edilmeyen bir yaklaşımla sorunların üzerine giden; yaratıcı, ısrarcı, duyarlı, gerçekçi tavırları ile fark yaratan ve toplumun güvenini kazanan kişidir." Sosyal girişimciler, gönüllük esasıyla kültürel, ekonomik, sosyal ve çevresel etkinlikler gerçekleştirirler (Özdevecioğlu ve Cingöz, 2009). Sosyal misyon sahibi olan bu girişimciler (Peredo ve McLean, 2005), kar elde etmeyi düşünmeden yükledikleri misyona odaklanır ve oluşturacakları etkiyi temel ölçüt kabul ederler (Dees, 1998). Sosyal girişimciler; eğitim, sağlık ve çevre gibi değişik alanlarda, sosyal yenilik ve değişim için, finansal girişimciler gibi güçlü ve sürdürülebilir organizasyonlar kurarlar. Sosyal girişimcilik ile finansal girişimcilik arasındaki tek fark, sosyal girişimcilerin kar amacı gütmemeleridir (Schwap Foundation). Sosyal girişimcilere gündelik hayatta çeşitli alanlarda ihtiyaç duyulur ve onlardan şu alanlarda çalışmalar yapması beklenir:

1. Çevrenin korunması ve desteklenmesi
2. Hastalıklara karşı savaşmak
3. Toplumun huzur ve güvenliği
4. Eğitimin geliştirilmesi
5. Sanat, kültür ve uygarlık
6. Sosyal adalet
7. Açlık ve yoksulluk (London ve Morfopoulos, 2010).

Toplumda var olan her bir birey birer sosyal girişimci olabilir. Sosyal girişimci olabilmek için sosyal statü ya da meslek grubu şartı yoktur. Her meslek grubundan bireyler sosyal girişimci olabilir. Toplumlarında örnek olan sosyal girişimcilerin bazıları doktor, mühendis, öğretmen, din adamı, sosyal hizmet uzmanı, komedyen, gazeteci, yazılım uzmanı, aktör, hemşire, iş adamı ve mühendislerden oluşmuştur.(Bornstein ve Davis, 2010). Bu meslek gruplarından diğer insanları en fazla etkileme ve onlara örnek olma potansiyeli olanlar hiç kuşkusuz öğretmenlerdir. Sosyal girişimcilik özellikleri gelişmiş öğretmenler, öğrencilerini bu konuda yönlendirerek toplumun ihtiyacı olan sosyal girişimcilerin sayısını arttırabilir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının konu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. Alanyazında girişimcilik ile ilgili çalışmalar mevcutken sosyal girişimcilik konusunun eğitim alanında ülkemiz için yeni bir konu olduğu söylenebilir. Girişimcilik konusunda, Pan ve Akay (2015), Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014), Çelik, İnce ve Bozyiğit (2014), Kılıç, Keklik ve Çalış (2012), van Dam, Schipper ve Runhaar (2010)'ın çalışmaları mevcuttur. Sosyal girişimcilik konusunda ise Akar ve Aydın (2014) hazırlamış oldukları "Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Sosyal Girişimcilik Özelliklerini Yordama Düzeyi" başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sosyal

girişimcilik özelliklerini yordama düzeyini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Ulusal alanyazında sosyal girişimcilik konusundaki çalışma sayısı yetersizdir. Alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeylerini incelemek amaçladığından tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2009)'a göre tarama modeli; “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.”

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini eğitim fakültelerinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklem altı devlet üniversitesinde eğitim görmekte olan 988 Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayından oluşmaktadır. Örneklem uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, örnekleme, rastgele ya da sistematik olarak ulaşmanın zor olduğu durumlarda araştırmacıların tercih ettiği bir örnekleme yöntemidir. Uygun örnekleme; çalışma için en rahat ulaşılabilecek örneklem topluluğunu seçmektir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri*

Üniversite	f	%
Atatürk Üniversitesi	218	22,05
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	124	12,55
Gazi Üniversitesi	181	18,30
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	148	15,00
Mehmet Akif Üniversitesi	169	17,10
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	148	15,00
Toplam	988	100,0
Cinsiyet		
Erkek	473	47,9
Kız	515	52,1
Toplam	988	100,0
Sınıf		
Birinci Sınıf	221	22,4
İkinci Sınıf	232	23,5
Üçüncü Sınıf	327	33,1
Dördüncü Sınıf	208	21,1
Toplam	988	100,0
Akademik Başarı		
2,00'den az	46	4,7
2,01 - 3,00 arası	676	68,4
3,01 - 3,50 arası	224	22,7
3,51 - 4,00 arası	42	4,3
Toplam	988	100,0
Toplumsal Sorunlara Duyarlılık		
Hiç ilgili değilim	14	1,4
Çok az ilgiliyim	70	7,1
Orta düzeyde ilgiliyim	611	61,8
Çok ilgiliyim	293	29,7
Toplam	988	100,0
Çevresel Sorunlara Duyarlılık		

Hiç ilgili değilim	13	1,3
Çok az ilgiliyim	84	8,5
Orta düzeyde ilgiliyim	631	63,9
Çok ilgiliyim	260	26,3
Toplam	988	100,0
Küresel Sorunlara Duyarlılık		
Hiç ilgili değilim	22	2,2
Çok az ilgiliyim	158	16,0
Orta düzeyde ilgiliyim	608	61,5
Çok ilgiliyim	200	20,2
Toplam	988	100,0
Sivil Toplum Kuruluşuna Üyelik		
Evet	138	14,0
Hayır	850	86,0
Toplam	988	100,0
İnternet Kullanım Sıklığı		
Hiç kullanmıyorum	49	5,0
0 - 1 saat arası	323	32,7
2 - 3 saat arası	369	37,3
4 - 5 saat arası	152	15,4
6 saat ve üstü	95	9,6
Toplam	988	100,0

Tablo 1'e göre 988 katılımcının 218'i (%22,05) Atatürk, 124'ü (%12,55) Bolu Abant İzzet Baysal, 181'i (%18,30) Gazi, 148'i (%15,00) Kilis 7 Aralık, 169'u (%17,10) Mehmet Akif, 148'i (%15,00) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 473'ü (%47,9) erkek ve 515'i (%52,1) kız öğrencidir. En fazla katılım 20-22 yaş (%62,2), en az katılım ise 26 yaş ve üstü (%2,9) aralığında gerçekleşmiştir. Araştırmaya en fazla katılım 3. sınıftan (%33,1), en az katılım ise 4. Sınıftan (%21,1) gerçekleşmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%68,4) AGNO'su 2,01-3,00 aralığındadır. Katılımcıların %61,8'i (611) toplumsal sorunlara orta düzeyde ilgili olduğunu, %29,7'si (293) çok ilgili olduğunu, %7,1'i (70) çok az ilgili olduğunu ve %1,4'ü (14) hiç ilgili olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %63,9'u (631) çevresel sorunlara orta düzeyde ilgili olduğunu, %26,3'ü (260) çok ilgili olduğunu, %8,5'i (85) çok az ilgili olduğunu ve %1,3'ü (13) hiç ilgili olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %61,5'i (608) küresel sorunlara orta düzeyde ilgili olduğunu, %20,2'si (200) çok ilgili olduğunu, %16'sı (158) çok az ilgili olduğunu ve %2,2'si (22) hiç ilgili olmadığını düşünmektedir. Ayrıca katılımcıların %14'ü (138) bir sivil toplum kuruluşuna üye iken %86'sı (850) herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye değildir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu" ve Konaklı ve Göğüş (2013) tarafından geliştirilen "Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği (AÖSGÖ)" ile toplanmıştır. AÖSGÖ *risk alma*, *özgüven* ve *kişisel yaratıcılık* olmak üzere 3 boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için bakılan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 21 madde için ,855 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin Cronbach alpha değeri ,92 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Ayrıca veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Ölçeğinin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Tamamından Aldıkları Puanlar

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Risk alma	988	7,00	35,00	27,07	4,94
Özgüven	988	9,00	40,00	30,50	5,25
Yaratıcılık	988	7,00	30,00	23,39	4,25
Sosyal Girişimcilik	988	25,00	105,00	80,96	13,39

Tablo 2'ye göre Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları Sosyal Girişimcilik Ölçeği'nin *risk alma* alt boyutundan 27,07, *özgüven* alt boyutundan 30,50 ve *yaratıcılık* alt boyutundan 23,39 puan aldıkları görülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları ölçeğin tamamından 80,96 puan almışlardır.

3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Ait Bulgular

3.2.1. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	P
Risk alma	Bay	473	26.97	5,10	-.655	.513
	Bayan	515	27.17	4,80		
Özgüven	Bay	473	30.48	5,46	-.132	.895
	Bayan	515	30.52	5,06		
Yaratıcılık	Bay	473	23.09	4,47	-.201	.028
	Bayan	515	23.68	4,01		

p<0,05

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda yaratıcılık alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu ($t_{986} = -2.201$, $p < .05$) ve ortalamalar arasındaki farkın bayan öğretmen adaylarının lehine olduğu söylenebilir. Buna karşın risk alma alt boyutunda ($t_{986} = -.655$, $p > .05$) ve özgüven alt boyutunda öğretmen adaylarının puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Bu durum aynı eğitim sisteminden gelen öğrencilerden kızların yaratıcılık konusunda kendilerini daha çok geliştirmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

3.2.2. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu*

	Sınıf	N	X	Ss	F	P	Anlamlı fark
Risk alma	1.sınıf	221	26,2262	5,20432	5.332	.001	C-A,
	2.sınıf	232	27,5129	4,58492			
	3.sınıf	327	27,6881	4,88964			
	4.sınıf	208	26,5385	4,99550			
Özgüven	1.sınıf	221	29,5385	5,52306	4.787	.003	B-A, C-A
	2.sınıf	232	31,1638	4,94549			
	3.sınıf	327	30,9235	4,95721			
	4.sınıf	208	30,1394	5,60407			
Yaratıcılık	1.sınıf	221	22,5747	4,64661	4.387	.004	B-A, C-A
	2.sınıf	232	23,8621	4,03104			
	3.sınıf	327	23,7125	4,14128			
	4.sınıf	208	23,2740	4,11160			

p<0,05

Tablo 4’e göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puan ortalamalarının *risk alma* alt boyutunda ($F_{984}= 5.332$, $p<,05$), *özgüven* alt boyutunda ($F_{984}= 4.787$, $p<,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984}= 4.387$, $p<,05$) öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve *risk alma* alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. *Özgüven* alt boyutunda, 2 sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. *Yaratıcılık* alt boyutunda ise 2 sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu sonuç öğretmen adaylarının sınıf seviyelerinin artması ve aldıkları eğitimin sosyal girişimcilik özelliklerini olumlu yönde etkilemesinden kaynaklanabilir.

3.2.3. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Akademik Başarılarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonucu*

	Akademik Başarı	N	X	Ss	F	P	Anlamlı fark
Risk alma	2.00 -	46	25,0870	4,89819	3.484	.015	B-A,
	2.01-3.00	676	27,3299	4,71835			
	3.01-3.50	224	26,8438	5,46884			
	3.51-4.00	42	26,4524	5,25079			
Özgüven	2.00 -	46	28,9783	6,50978	2.491	.059	
	2.01-3.00	676	30,7707	5,09749			
	3.01-3.50	224	30,1563	5,32594			
	3.51-4.00	42	29,7619	5,60405			
Yaratıcılık	2.00 -	46	21,5652	4,72653	3.486	.015	B-A
	2.01-3.00	676	23,5488	4,04738			

3.01-3.50	224	23,4509	4,49886
3.51-4.00	42	22,7619	5,09811

p<0,05

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puan ortalamalarının *risk alma* alt boyutunda ($F_{984}= 3.484$, $p<,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984}= 3.486$, $p<,05$) akademik başarı değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği buna karşın özgüven alt boyutunda ise akademik başarı değişkenine göre ($F_{984}= 2.491$, $p>,05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Tukey testi yapılmış ve hem *risk alma* alt boyutunda hem de *yaratıcılık* alt boyutunda akademik başarı düzeyi 2.01 ile 3.00 arasında olanların puan ortalamalarının akademik başarı düzeyi 2.00 ve daha düşük olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

3.2.4. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Toplumsal Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sonusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin toplumsal sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Toplumsal Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Toplumsal Sorunlara İlgili Olma	N	X	Ss	F	p	Anlamlı fark	
Risk alma	Hiç ilgili değilim	14	25,6429	3,95372	15.064	.000	D-B
	Çok az ilgiliyim	70	24,9571	6,29800			D-C
	Orta düzeyde ilgiliyim	611	26,6612	4,63042			
	Çok ilgiliyim	293	28,5222	4,92447			
Özgüven	Hiç ilgili değilim	14	29,5714	5,62569	14.678	.000	C-B
	Çok az ilgiliyim	70	27,7714	6,51013			D-B
	Orta düzeyde ilgiliyim	611	30,1735	4,88652			
	Çok ilgiliyim	293	31,8942	5,29788			
Yaratıcılık	Hiç ilgili değilim	14	21,3571	4,70036	17.634	.000	D-A
	Çok az ilgiliyim	70	21,0857	5,22464			D-B
	Orta düzeyde ilgiliyim	611	23,1309	3,94127			D-C
	Çok ilgiliyim	293	24,6143	4,24967			

p<0,05

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının toplumsal olaylara ilgili olma değişkenine göre risk alma alt boyutunda ($F_{984}= 15.064$, $p<,05$), özgüven alt boyutunda ($F_{984}= 14.678$, $p<,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984}= 17.634$, $p<,05$) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda toplumsal olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özgüven alt boyutunda toplumsal olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların ve çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaratıcılık alt boyutunda ise toplumsal olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.5. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin çevresel sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir

Tablo 7. Çevresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Çevresel Sorunlara İlgili Olma	N	X	Ss	F	P	Anlamlı fark	
Risk alma	Hiç ilgili değilim	13	24,2308	4,91857	10.739	.000	D-A
	Çok az ilgiliiyim	84	25,7262	6,04870			D-B
	Orta düzeyde ilgiliiyim	631	26,7750	4,66157			D-C
Özgüven	Çok ilgiliiyim	260	28,3923	4,96240	10.937	.000	
	Hiç ilgili değilim	13	28,0769	6,95775			D-B
	Çok az ilgiliiyim	84	28,6190	6,25156			D-C
Yaratıcılık	Orta düzeyde ilgiliiyim	631	30,2552	4,92063	9.930	.000	
	Çok ilgiliiyim	260	31,8423	5,31136			
	Hiç ilgili değilim	13	20,3077	5,87912			D-A
	Çok az ilgiliiyim	84	22,0476	4,87656			D-B
	Orta düzeyde ilgiliiyim	631	23,2552	3,92912			D-C
	Çok ilgiliiyim	260	24,3462	4,47682			

p<0,05

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının çevresel olaylara ilgili olma değişkenine göre risk alma alt boyutunda ($F_{984}= 10.739$, $p<,05$), özgüven alt boyutunda ($F_{984}= 10.937$, $p<,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984}= 9.930$, $p<,05$) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özgüven alt boyutunda çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaratıcılık alt boyutunda ise çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu durum beklenen bir durumdur. Sosyal girişimciler çevresel sorunlara ilgili olur ve bu onları harekete geçirir.

3.2.6. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin küresel sorunlara ilgili olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Küresel Sorunlara İlgili Olma Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Küresel Sorunlara İlgili Olma	N	X	Ss	F	P	Anlamli fark	
Risk alma	Hiç ilgili değilim	22	23,8182	5,02031	11.033	.000	C-A
	Çok az ilgiliyim	158	25,9304	5,31327			D-A
	Orta düzeyde ilgiliyim	608	27,0625	4,62990			D-B
	Çok İlgiliyim	200	28,3900	5,20995			D-C
Özgüven	Hiç ilgili değilim	22	26,7727	6,61119	12.232	.000	C-A
	Çok az ilgiliyim	158	28,8797	5,38854			D-A
	Orta düzeyde ilgiliyim	608	30,7089	4,92371			D-B
	Çok İlgiliyim	200	31,5800	5,53323			
Yaratıcılık	Hiç ilgili değilim	22	19,3636	5,10411	12.492	.000	B-A
	Çok az ilgiliyim	158	22,6076	4,16818			C-A
	Orta düzeyde ilgiliyim	608	23,4276	4,01538			D-A
	Çok İlgiliyim	200	24,3900	4,54657			D-B

p<0,05

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının küresel olaylara ilgili olma değişkenine göre risk alma alt boyutunda ($F_{984}= 11.033$, $p<,05$), özgüven alt boyutunda ($F_{984}= 12.232$, $p<,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($F_{984}= 12.492$, $p<,05$) anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda küresel olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların ve çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özgüven alt boyutunda küresel olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre; çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara ve çok az ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık alt boyutunda ise küresel olaylara karşı çok az ilgili olanların puan ortalamalarının ve orta düzeyde ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre; küresel olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara, çok az ilgili olanlara ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.7. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri İnternet Kullanım Sıklığına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İnternet Kullanım Sıklığına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

İnternet Kullanım Sıklığı	N	X	Ss	F	P	Anlamli fark	
Risk alma	Hiç	49	25,5510	5,64602	2.148	.073	
	0 - 1 saat arası	323	27,0248	5,14745			
	2 - 3 saat arası	369	26,9431	4,89560			
	4 - 5 saat arası	152	27,7763	3,77724			

Özgüven	6 saat ve üstü	95	27,4526	5,56923	1.023	.395	
	Hiç	49	29,4490	6,07955			
	0 - 1 saat arası	323	30,3467	5,62359			
	2 - 3 saat arası	369	30,5014	4,94047			
	4 - 5 saat arası	152	31,0526	4,38660			
Yaratıcılık	6 saat ve üstü	95	30,7263	5,93124	2.880	.022	D-A
	Hiç	49	22,1020	4,71807			
	0 - 1 saat arası	323	23,2322	4,43223			
	2 - 3 saat arası	369	23,4661	4,18779			
	4 - 5 saat arası	152	24,2237	3,18772			
	6 saat ve üstü	95	23,0737	4,88210			

p<0,05

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının internet kullanım sıklığı değişkenine göre yaratıcılık ($F_{983} = 2.880$, $p < .05$) alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın risk alma alt boyutunda ($F_{983} = 2.148$, $p > .05$) ve özgüven alt boyutunda ($F_{983} = 1.023$, $p > .05$) anlamlı farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Yaratıcılık alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmış ve günde 4-5 saat internet kullananların puan ortalamalarının hiç internet kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu durum internetin bireylere çok fazla bilgi ve fikir veren bir kaynak olmasından kaynaklanıyor olabilir.

3.2.8. “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Herhangi Bir Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgular*

Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma		N	X	Ss	t	p
Risk alma	Evet	135	28,6000	4,74137	3.854	.000
	Hayır	850	26,8435	4,94685		
Özgüven	Evet	135	31,7630	4,68915	2.995	.000
	Hayır	850	30,3106	5,31549		
Yaratıcılık	Evet	135	24,4148	3,78604	2.970	.000
	Hayır	850	23,2494	4,30262		

p<0,05

Tablo 10'a göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda yaratıcılık alt boyutunda ($t_{983} = 3.854$, $p < .05$), özgüven alt boyutunda ($t_{983} = 2.995$, $p < .05$) ve yaratıcılık alt boyutunda ($t_{983} = 2.970$, $p < .05$) anlamlı farklılaşma olduğu ve aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda her üç alt boyutta da herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye

olanların sosyal girişimcilik puanlarının üye olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sivil toplum kuruluşlarına üyeliğin sosyal girişimcilik üzerinde önemli etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum sorunlar hakkında farkındalığı olan bireylerin çözüme ulaşmak için güç birliğine gitmesi ve aynı hedef doğrultusunda çalışan insanlarla bir arada olmak istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Sosyal girişimcilik hakkında yazılan teorik yayınlarda bu durumu desteklemektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Alanyazında öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerini ölçen başka çalışmalara ulaşılamadığından konuyla ilgisi olabilecek diğer çalışmalar üzerinden tartışma yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik puanlarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçlar şu şekildedir:

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri ortalamanın üzerindedir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonucunda yaratıcılık alt boyutunda bayan öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Risk alma ve özgüven alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık yoktur. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşılmış çalışmalar mevcuttur. Pan ve Akay (2015), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında cinsiyetin girişimcilik özelliği üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını bulmuştur. Almaz, İşeri ve Ünal (2014), “Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmalarında kız öğrencilerin yaratıcı dramaya yönelik öz yeterlik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tuna ve Temizkalp (2013), “Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri” isimli çalışmalarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Özben ve Argun (2005), “Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması” isimli çalışmalarında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Cansız (2007) tarafından hazırlanan girişimcilik ile ilgili yüksek lisans tezi sonuçlarına göre ise erkeklerin yaratıcılık özellikleri kızlarınkinden yüksek bulunmuştur.

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve *risk alma* alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. *Özgüven* alt boyutunda, 2 sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. *Yaratıcılık* alt boyutunda ise 2 sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) yaptıkları çalışmada sınıf değişkenine göre girişimcilik özelliklerinin anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Pan ve Akay (2015), Kılıç, Keklik ve Çalış (2012) ise sınıf değişkenin girişimcilik üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuştur.

Akademik başarı değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özgüven alt boyutunda ise akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Tukey testi yapılmış ve hem risk alma alt boyutunda hem de yaratıcılık alt boyutunda akademik başarı düzeyi 2.01 ile 3.00 arasında olanların puan ortalamalarının akademik başarı düzeyi 2.00 ve daha düşük olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kılıç, Keklik ve Çalış (2012) yaptıkları araştırmada akademik başarının girişimcilik özellikleri için açıklayıcı bir faktör olmadığını belirtmiştir.

Toplumsal sorunlarla ilgili olma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını

belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda toplumsal olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özgüven alt boyutunda toplumsal olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların ve çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaratıcılık alt boyutunda ise toplumsal olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çevresel sorunlarla ilgili olma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özgüven alt boyutunda çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaratıcılık alt boyutunda ise çevresel sorunlara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre, çok az ilgili olanlara göre ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun da beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Küresel sorunlarla ilgili olma değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve risk alma alt boyutunda küresel olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların ve çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özgüven alt boyutunda küresel olaylara karşı orta düzeyde ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre; çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara ve çok az ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaratıcılık alt boyutunda ise küresel olaylara karşı çok az ilgili olanların puan ortalamalarının ve orta düzeyde ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara göre; küresel olaylara karşı çok ilgili olanların puan ortalamalarının hiç ilgili olmayanlara, çok az ilgili olanlara ve orta düzeyde ilgili olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçların beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Sosyal girişimciler toplumdaki sorunları, çevre problemlerini fark ederler ve bu sorunların çözümü için sorumluluk alırlar.

İnternet kullanım sıklığı değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda risk alma ve özgüven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Yaratıcılık alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaratıcılık alt boyutunda ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmış ve günde 4-5 saat internet kullananların puan ortalamalarının hiç internet kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkenine göre yapılan t testi sonucunda risk alma, özgüven ve yaratıcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her alt boyutta herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olanların puanlarının üye olmayanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu sonuçlar ışığında alanyazındaki çalışmaların sayısının artırılması için farklı örneklerle çalışılması, sosyal girişimcilik konusu hakkında insanların dikkatlerini çekecek etkinliklerin yapılması ve sosyal girişimcilik konusunun okul öncesinden lisansüstü eğitim seviyesine kadar her kademedeyi yer almasının sağlanması için gerekli çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akar, H. ve Aydın, S. (2014). Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sosyal girişimcilik özelliklerini yordama düzeyi. *V.EYFOR (Eğitim Yönetimi Forumu)*. 11-13 Eylül 2014. Konya-Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Almaz, G. İşeri, K. ve Ünal, E. (2014). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, December, 48-65.
- Bornstein, D. & Davis, S. (2010). *Social entrepreneurship, what everyone needs to know*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Cansız, E. (2007). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: süleyman demirel üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çelik, A. ,İnce, M. ve Bozyiğit, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetlerini etkileyen ailesel faktörleri belirlemeye yönelik bir çalışma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 113-124.
- Çermik, F. (2015). *Sosyal Girişimcilik, Küresel Vatandaşlık ve Çevre Davranışı Arasındaki İlişki: Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dees, J. G. (1998). *The meaning of "social entrepreneurship"*. <http://csi.gsb.stanford.edu/sites/csi.gsb.stanford.edu/files/TheMeaningofsocialEntrepreneurship.pdf> adresinden 16.03.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Denizalp, H. (2009). *Toplumsal dönüşüm için sosyal girişimcilik*. Ankara: Fersa Matbaacılık Ltd. Şti.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, R., Keklik, B. ve Çalış, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma: bandırma iibf işletme bölümü örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 423-435.
- Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik özellikleri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 373-391
- London, M. & Morfopoulos, R. G. (2010). *Social entrepreneurship*. New York: Routledge.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2005). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin yarımcılık boyutları puanlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 16-23.
- Özdevecioğlu, M. ve Cingöz, A. (2009). Sosyal Girişimcilik ve Sosyal Girişimciler: Teorik Çerçeve, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 81-95
- Pan, V.L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 1C0637, 10(2), 125-138.
- Peredo, A. M. and McLean, M. (2005). Social entrepreneurship: a critical review of the concept. *Special Issue Of The Journal Of World Business*, 2005, 1-29.
- Schwab Foundation. Erişim Tarihi: 28.04.2015, <http://www.schwabfound.org/>
- Tuna, S ve Temizkalp, G. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching* 2(1), Makale No:06 ISSN: 2146-9199
- Van Dam, K., Schipper, M. and Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 965-971.
- Yavuz Konokman, G. and Yanpar Yelken, T.(2014). Investigation of preschool teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 648-665.

Üniversitede Araştırma Görevlilerinin Duygusal Tacize (Mobbing) Yönelik Algılarının Demografik Özelliklere Göre Analizi

Esra Nur AKPINAR*

Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bilim Dalı, Erzurum, Türkiye

Öz

Duygusal taciz (Mobbing), çalışanın ve örgütün verimliliğini tehdit eden önemli bir olgudur. İşyerlerinde duygusal tacizin önlenmesi veya azaltılabilmesi için çalışanların bu konudaki farkındalığı önemlidir. Bu araştırmanın amacı, akademik camiada görece en dezavantajlı konumda olan araştırma görevlilerinin duygusal tacize yönelik algılarını, çeşitli demografik özelliklere göre analiz etmektir. Araştırma, bir devlet üniversitesinde 2014-2015 Öğretim Yılında görev yapan 84 araştırma görevlisi üzerinde yürütülmüştür. Veriler, Einarsen ve Raknes (1997) tarafından geliştirilen, Cemaloğlu (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilen ve uyarlanan "Duygusal Taciz Ölçeği" ile elde edilmiştir. Veriler, SPSS paket programı kullanılarak, betimsel istatistiksel teknikler ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, araştırma görevlilerinin duygusal tacize yönelik algılarının, cinsiyet ve bransa göre değişmediği; eğitim durumu, medeni durum ve yaş değişkenlerine göre ise anlamlı şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal taciz, psikolojik taciz, mobbing, araştırma görevlileri.

Analysis of the Perception of Emotional Abuse (Mobbing) of Research Assistants at the University according to Demographic Characteristics

Abstract

Emotional abuse is an important phenomenon that threatens the productivity of the employee and organization. The employee awareness on the issue is important to prevent or reduce the emotional abuse. The purpose of this study is to analyze the perceptions of researcher assistants who are the most disadvantaged in the academic research community, about emotional abuse according to various demographic characteristics. The study was conducted over 84 research assistants working at a public university in the 2014-2015 academic year. Data has been gathered by "Emotional Abuse Scale" that was developed by Einarsen ve Raknes (1997), translated and adapted by Cemaloglu (2007). Data was analyzed with descriptive statistical techniques by using SPSS. In the analysis results, it was found that; the perception of emotional abuse of a research assistants hasn't

* Sorumlu Yazar:
Atatürk Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Erzurum, Türkiye
esranurakpinar@gmail.com

changed according to gender and branches, but the perception of emotional abuse of a research assistants has differed according to educational level, marital status and age significantly.

Keywords: Emotional abuse, psychological abuse, mobbing, researcher asisstant.

1. Giriş

Son yıllarda gelişen insan hakları ve hukuksal duyarlılığa paralel olarak, işyerlerinde insan unsurunun merkeze alınması sonucunda, birçok disiplinin dikkatini çeken önemli bir kavramlardan biri de Mobbingdir. Daha önceleri görmezden gelinebilen mobbing olgusu, günümüzde, çalışma hayatının temel girdilerinden olan insan kaynağı ile örgütün verimliliğine yönelik bir tehdit olarak ele alınmaktadır (Çobanoğlu, 2005).

Mobbing, tanımı ve kapsamı itibarıyla kolay tanımlanabilen bir kavram değildir. Ancak buna rağmen, son yıllarda gündemi meşgul eden önemli bir kavram olduğu için mobbinge yönelik önemli bir literatür oluşmuştur. “Mobbing” terimi, ilk olarak 1960’lı yıllarda ünlü etoloji uzmanı Konrad Lorenz tarafından kullanılmış (Deniz ve Ünsal, 2010, s. 32) olsa da, bu kavramı, günümüz literatürüne kazandırmada ilk akla gelen isim kuşkusuz Hein Leymann ve çalışmalarıdır.

Bazı İngiliz ve Avustralyalı araştırmacıların çalışmalarında “mobbing” kavramı yerine “bullying” kavramının kullanıldığı görülmektedir. ABD’deki araştırmalarda ise okullarda “bullying”, işyerlerinde ise “mobbing” sözcüğü kullanılmaktadır. Bullying, fiziksel saldırı ve tehdit anlamına geldiğinden, okullarda bu kavram, öğrencilerin uyguladığı fiziksel saldırı şeklindeki davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Buna karşılık iş yerlerinde görülen mobbing eylemlerinde fiziksel saldırı çok nadir görülmektedir (Davenport, Schwartz, ve Elliott, 2008 Aktaran: İlhan, 2010, s. 1177). Çalışma hayatına uyarlandığında, mobbingin kabul görmüş tek bir yasal tanımı olmamakla birlikte, Türkiye’nin de üyesi bulunduğu Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), mobbingi, “hedeflenen bir işçiye karşı cephe oluşturmak, güruh halinde saldırmak” şeklinde tanımlamıştır. Mobbing, sürekli olumsuz sözleri, eleştirileri, bir işçiyi sosyal ilişkilerden izole etmeyi, hakkında dedikodu yapmayı ya da yanlış bilgi yaymayı güruh halinde saldırı olarak kabul edilmiştir (Karaca, 2009 Akt. İlhan, 2010, s. 1176).

Mobbing olgusu çok geniş kapsamlıdır. Öyle ki, Leymann (1993), işyerinde psikolojik tacizle ilgili 45 farklı davranış belirlemiştir (Akt. Çivilidağ, 2011). Bu nedenlerin bir kısmı kültürle ilgili olsa bile, mobbingin kapsamı hakkında bilgi vermektedir. Bu nedenle, mobbing kavramını Türkçe’de tek bir sözcükle ifade etmek zordur. Mobbing olgusu açıklanırken Türkçe karşılık olarak “işyerinde psikolojik taciz”, “işyerinde duygusal taciz”, “işyerinde psikolojik terör”, “yıldırma”, “işyerinde duygusal şiddet”, “işyerinde zorbalık”, işyerinde manevi taciz”, “işyerinde moral taciz”, “işyerinde yıldırma” gibi ifadeler kullanılmaktadır. Bunlardan başka, işyerlerinde hedef alınan kişiye yöneltilen pek çok olumsuz eylemi içeren mobbing için, “iş yeri tacizi”, “duygusal istismar”, “zorbalık”, “zulüm”, “gözdağı” (Yüçetürk, 2012, s. 44), “yıldırkaçır” (Deniz ve Ünsal, 2010) gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu ise, “mobbing” kelimesinin karşılığı olarak “bezdiri” kelimesini kullanmış ve “bezdiri”yi ise “iş yerlerinde, okullarda vb. topluluklar içinde belirli bir kişiyi hedef alıp, çalışmalarını sistemli bir biçimde engelleyip huzursuz olmasına yol açarak yıldırma, dışlama, gözden düşürme” şeklinde tanımlamıştır (Turhan, 2013, s. 91). Türkiye’de akademik literatürde, psikolojik taciz ve mobbing terimleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Şenerkal ve Çorbacıoğlu, 2015).

Son yıllarda mobbing üzerinde yapılan çalışmaların yoğunlaşmasına paralel olarak, sözü geçen bu kavramlar arasında anlam farklılıkları olduğu ileri sürülmektedir. Örneğin Tutar’a (2004) göre, mobbing, psikolojik saldırı, psikolojik şiddet, duygusal şiddet gibi anlamlara gelirken; yıldırma, psikolojik saldırının yanı sıra fiziksel saldırı ve tehdit gibi davranışları da içermektedir (Aktaran: Çivilidağ, 2011). Benzer şekilde Crawford’a (1997) göre de, yıldırma, fiziki güç kullanmaksızın sadece duygusal güç kullanarak birine taş atmak gibidir. Bir başka ifade ile yıldırma kavramı sadece duygusal şiddeti içerir. Bu bağlamda

yıldırma kavramı fiziksel şiddet içermez. Yıldırma kişi kurbanını sadece duygusal yönden incitmeye ve zarar vermeye çalışır (Aktaran: Ertürk, 2013, s. 148).

Mobbing, kapsamı çok geniş olduğu için tanımı da güç olan bir kavramdır. Mobbing, “çalışanlara üstleri, astları veya eşit düzeydeki çalışanlar tarafından sistematik biçimde uygulanan her tür kötü muamele, tehdit, şiddet, aşağılama gibi davranışları ifade eden anlamlar içermektedir. Mobbing, işyerinde, bir veya birkaç kişi tarafından diğer bir kişiye yönelik olarak, sistemli bir şekilde düşmanca ve ahlakdışı bir iletişim kullanılarak uygulanan bir psikolojik terördür (Leymann, 1990; 1996 Aktaran: Tınaz, 2006, s. 11). “İşyeri sendromu” (Özmete, 2011), olarak da adlandırılan mobbing, Zapf (1999) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “Kişiye işyerinde, tacizkar, zorbaca ve saldırganca davranarak onu sosyal ortamdan dışlamak veya işyerindeki pozisyonunun, kapasitesinin altında işler vererek onu küçük düşürmektir (Aktaran: Yavuz, 2007). Mobbing, her şeyden önce insan onuruna karşı yapılan ve insan haklarını hedef alan negatif bir davranış olarak değerlendirilmelidir (Mizrahi, 2013). Bir vakanın psikolojik taciz olarak isimlendirilmesinde genellikle üç parametrenin gerekliliği savunulmaktadır (Einarsen, Hoel, Zapf ve Cooper, 2003; Mikkelsen ve Einarsen, 2001; Vartia, 2001 Aktaran: Tınaz, Gök ve Karatuna, 2013, s. 40). Bunlar:

1. Olumsuz davranışlara sistematik olarak maruz kalma (örneğin, haftada bir),

2. Olumsuz davranışlara uzun süre ile maruz kalma (yaklaşık altı ay) ve

3. Olumsuz davranışları yönelten (tacizci) ve bu davranışlara maruz kalan (mağdur) taraf arasındaki güç eşitsizliğidir. Benzer şekilde Paksoy (2007) da, bir davranışın mobbing kapsamında değerlendirilmesi için bu davranışların kasıtlı ve sürekli olarak tekrarlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Aktaran: İlhan, 2010, s. 1177). Leymann ve Gustafsson (1996), buradaki sürekliliği “yüksek sıklık” ve “uzun süreç” olarak detaylandırmaktadır. Bunlardan yüksek sıklık, haftada en az bir kez; uzun süreç ise en az altı aylık zamanı ifade etmektedir (Aktaran: Çivilidağ, 2011).

Son yirmi yılda gerçekleştirilen deneysel çalışma bulguları, işyerinde psikolojik tacizin birçok ülkede karşılaşılan yaygın bir işyeri sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, ABD’de 146 milyon çalışanın, %37’sinin psikolojik tacize maruz kaldığı öne sürülmektedir. Aynı oran, Avrupa Birliği ülkeleri genelinde %4 olarak belirlenmiştir. Çalışan nüfusa göre, mobbinge uğrayanların oranı, İngiltere’de yüzde 16, İsveç’te yüzde 10, Fransa ve Finlandiya’da yüzde 9, İrlanda ve Almanya’da yüzde 8, İspanya, Belçika ve Yunanistan’da yüzde 5, İtalya’da ise yüzde 4 olarak bildirilmektedir (Espresso, 2000 Aktaran: Tınaz, 2006, s. 14). Türkiye’de yapılan çalışmalarda da bu oranın hiç te küçük olmadığını ortaya koymaktadır (Tınaz vd., 2013).

Etimolojisi, kapsamı ve tanımından sonra, mobbingin bireysel ve örgütsel etkilerine bakmakta yarar vardır. Nitekim ILO, mobbingi tüm dünyada giderek artan ve çalışma hayatına doğrudan etkisi olan hem bireysel hem de örgütsel anlamda önemli bir sorun olarak kabul etmektedir (İlhan, 2010, s. 1176). Mobbing sürecinin birey üzerinde olduğu kadar, örgüt üzerinde de tahrip edici etkileri vardır (Yavuz, 2007). Bu etkiler, genel olarak yaşanan sağlık problemleri nedeniyle yapılan sağlık harcamalarının artması, sigorta masraflarında artış, işsizlik, nitelikler ve yeteneklerin altında çalıştırılmadan doğan vergi kayıpları, devletin sağladığı yardım programlarına yönelen talebin çoğalması ve erken emeklilik oranının artması, tüm toplumun katlanmak zorunda olduğu ekonomik maliyet olarak belirtilebilir (Tınaz, 2006, s. 20). Çalışanların manevi bütünlüğünü olumsuz etkileyen (İlhan, 2010) ve verimlerini düşüren mobbing, örgütsel verimsizliğe de yol açmaktadır (Ayan ve Şahbudak, 2012, s. 299). Araştırmalar, mobbing ile iş tatmini arasında pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir (Özyer, ve Orhan, 2012). Bu durum, örgütlerin rekabet edebilmeleri ve dolayısıyla ayakta kalabilmeleri veya saygınlıklarını koruyabilmeleri bakımından kritik öneme sahiptir. Çünkü çalışanları strese maruz bırakan mobbingin, bireysel ve örgütsel maliyeti çok

büyüktür. Nitekim her türlü örgütün başarı veya başarısızlıklarının, çalışanların stressiz olmalarıyla doğrudan ilgili olduğu bilinmektedir (Özkaya, Yakın ve Ekinci, 2008).

Son yıllarda yönetim ve çalışma psikolojisi alanında yapılan çalışmalar, çeşitli sosyo-kültürel etkenlere bağlı olarak ortaya çıkan mobbing olgusunun ve hem işçi hem de örgüt açısından ciddi olumsuz kayıplarla kendisini gösteren bir işyeri terörü olarak karşımıza çıktığına işaret etmektedir (Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014; İlhan, 2010). Bu bakımdan bir hizmet örgütü olan ve eğitim ile araştırma gibi iki önemli faaliyeti birlikte yürütmeyi amaçlayan üniversitelerde görev yapan araştırma görevlilerinin maruz kaldığı mobbinge yönelik algularının belirlenmesi önemlidir. Bu önem, üniversitelerin verimliliği bakımından kritik öneme sahiptir. Çünkü Kimberly (2005), “mobbing”, yüksek eğitilmiş kişiler arasında; varlığı güç fark edilen, zekice, fakat yaygın olan bir gerçektir.” diyerek bu konuda, akademik çevrenin de aynı sorunla karşı karşıya olduğunu vurgulamaktadır (Aktaran: Yavuz, 2007, s. 14). Bir araştırmaya göre mobbing, kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda, okullarda ve sağlık sektöründe daha yaygındır (Tetik, 2010). Nitekim hiyerarşik kurumlar olan üniversitelerde görev yapan araştırma görevlileri, bir taraftan kariyer yaparken, diğer taraftan ciddi bir işyükü altında olduklarından çoğunlukla birden fazla amirle muhataplırlar. Bu durum onların mobbinge maruz kalma ihtimallerini artırmaktadır. Zira bazı çalışmalarda, psikolojik tacizin aşırı hiyerarşik yapıya sahip örgütlerde daha çok görüldüğü (Hoel ve Cooper, 2001; Archer, 1999) belirlenmiştir (Aktaran: Ayan ve Şahbudak, 2012). Pasquale (2002), yaptığı araştırmada, öğretmen ve eğitim personelinin mobbinge maruz kalma oranını %2.45 olarak belirlemiştir (Aktaran: Çivilidağ, 2011). Dolayısıyla, mobbinge mücadelede çok önemli olan farkındalık oluşturabilmek için, öncelikle araştırma görevlilerinin buna yönelik algularının bilinmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı, akademik camiada görece en dezavantajlı konumda olan araştırma görevlilerinin duygusal tacize yönelik algularını, çeşitli demografik özelliklere göre analiz etmektir.

2. Yöntem

Betimsel tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın evreni, Fırat Üniversitesinde 2014-2015 Öğretim Yılında görev yapan araştırma görevlilerini kapsamaktadır. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem ise, bu evrenden ulaşılabilen ve ölçeği cevaplamayı kabul eden toplam 84 araştırma görevlisinden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılanların 21’ini kadınlar (%25) ve 63’ünü de (%75) erkekler oluşturmaktadır. Branş olarak katılımcıların 18’i (%21,4) yüksek lisans ve 66’sı (%78,6) ise doktora öğrenimine devam etikleri görülmektedir. Katılımcıların 54’ünün (%64,3) sosyal alanlar ve 30’unun (%35,7) ise fen-matematik alanlarında görev yapmaktadır ve 39’u (%46,4) evli ve 45’i (%53,6) bekarıdır. Araştırmanın örneklemi; 6’sı (%7,1) 20-25, 57’si (%67,9) 26-30 ve 21’i (%25) 31-35 yaş aralığındaki katılımcılardan oluşmaktadır.

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Einarsen ve Raknes (1997) tarafından geliştirilen, Cemaloğlu (2007) tarafından Türkçe’ye çevrilen “Duygusal Taciz Ölçeği” nin Ocak (2008) tarafından uyarlanan versiyonu ile elde edilmiştir. Toplam 39 maddeden oluşan ölçek, yedi boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ve kapsadıkları maddeler şu şekilde sıralanmıştır: I. Boyut, Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar (YK), II. Boyut, Sosyal İlişkileri Engelleyen Davranışlar (Sİ), III. Boyut, Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar (Kİ), IV. Boyut, Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi (KKG), V. Boyut, Kişiyi Yönelik Şiddet (KYS), VI. Boyut, Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar(KİK), VII. Boyut, Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar (KÖY).

2.2. Veri Analizi

Test-Tekrar Test yöntemiyle güvenilirliği hesaplanan ölçeğin boyutlarına göre cronbach alfa güvenilirlik katsayıları (α) şu şekildedir: I. Boyut ($\alpha =0,914$), II. Boyut ($\alpha =0,900$), III. Boyut ($\alpha =0,873$), IV. Boyut ($\alpha =0,700$), V. Boyut ($\alpha =0,801$), VI. Boyut ($\alpha =0,816$), VII. Boyut ($\alpha =0,792$). Ölçek maddeleri, 1. *Hiçbir zaman* (1.00-1.80), 2. *Çok seyrek* (1.81-2.60), 3. *Zaman zaman* (2.61-3.40), 4. *Sık sık* (3.41-4.20) ve 5. *Her zaman* (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir. Çalışmada, sözü geçen ölçekle elde edilen veriler SPSS 17.0 istatistik programı ile bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, frekans, “t” testi ve Anova gibi betimsel istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Test sonuçları %5 ($p<0,05$) anlamlılık düzeyine göre değerlendirmeye alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular; araştırmaya katılan çalışanların sosyo-demografik özellikleri ile katılımcıların mobbing algılarının, cinsiyet, branş, eğitim durumu, medeni durum ve yaş değişkenlerine göre analizine ilişkin bulgular olmak üzere altı alt başlık şeklinde sunulmuştur.

3.1. Duygusal Taciz Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Demografik Özelliklere Göre Analizine İlişkin Bulgular

3.1.1. Duygusal Taciz Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, araştırma görevlilerinin cinsiyet değişkenine göre, duygusal taciz ölçeğini oluşturan çeşitli alt boyutlara ilişkin algılarının analiz edilmesinde bağımsız gruplar “t” testi kullanılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Duygusal Taciz Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

Duygusal Taciz Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar	Kadın	21	18.15	6.73	.974	.333
	Erkek	63	16.52	6.53		
Sosyal İlişkileri Engelleyen Davranışlar	Kadın	21	9.57	1.43	-.695	.489
	Erkek	63	10.00	2.69		
Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar	Kadın	21	8.57	1.43	-1.824	.072
	Erkek	63	9.23	1.45		
Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi	Kadın	21	8.00	2.32	-1.796	.076
	Erkek	63	9.19	.273		
Kişiyeye Yönelik Şiddet	Kadın	21	3.42	.75	.562	.576
	Erkek	63	3.33	.64		

Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar	Kadın	21	4.14	1.38	0.134	.605
	Erkek	63	4.14	1.29		
Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar	Kadın	21	3.00	1.44	1.354	.180
	Erkek	63	2.57	1.18		
Genel	Kadın	21	53.86	11.91	.015	.988
	Erkek	63	53.80	12.55		

Sd=82

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma görevlilerinin, işyerinde duygusal tacize uğrama algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir. ($t_{82}=-.974$, $p>.05$, $t_{82}=-.695$, $p>.05$, $t_{82}=-1.824$, $p>.05$, $t_{82}=-1.796$, $p>.05$, $t_{82}=.562$, $p>.05$, $t_{82}=.134$, $p>.05$, $t_{82}=1.354$, $p>.05$, $t_{82}=.015$, $p>.05$).

3.1.2. Duygusal Taciz Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Duygusal Taciz Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Duygusal Taciz Alt Boyutları	Branş	N	\bar{X}	ss	t	p
Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar	Sosyal	54	16.50	6.77	-7.97	.428
	Fen-Mat	30	17.70	6.30		
Sosyal İlişkileri Engelleyen Davranışlar	Sosyal	54	10.22	2.76	1.678	.097
	Fen-Mat	30	9.30	1.57		
Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar	Sosyal	54	9.11	1.53	.330	.742
	Fen-Mat	30	9.00	1.36		
Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi	Sosyal	54	8.88	3.02	-.018	.986
	Fen-Mat	30	8.90	1.90		
Kişiye Yönelik Şiddet	Sosyal	54	3.38	.68	.580	.563
	Fen-Mat	30	3.30	.65		
Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar	Sosyal	54	4.11	1.29	-.296	.768
	Fen-Mat	30	4.20	1.34		
Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar	Sosyal	54	2.61	1.26	-.655	.514
	Fen-Mat	30	2.80	1.27		
Genel	Sosyal	53.61	13.33		-.209	.835
	Fen-Mat	54.20	10.47			

Sd=82

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı araştırma görevlilerinin, işyerinde duygusal tacize uğrama algılarının, branşa göre farklılık göstermediği görülmektedir.

3.1.3. Duygusal Taciz Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 3. *Duygusal Taciz Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

Duygusal Taciz Alt Boyutları	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	t	p
Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar	Yüksek	18	14.6	4.95	-1.658	.101
	Doktora	66	17.54	6.87		
Sosyal İlişkileri Engellleyen Davranışlar	Yüksek	18	11.33	3.88	2.955	.004
	Doktora	66	9.50	1.71		
Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar	Yüksek	18	9.83	1.61	2.561*	.012
	Doktora	66	8.86	1.36		
Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi	Yüksek	18	9.00	2.84	.191	.849
	Doktora	66	8.86	2.63		
Kişiye Yönelik Şiddet	Yüksek	18	3.50	.78	1.020	.311
	Doktora	66	3.31	.63		
Kişinin İletişim Kurmasını Engellleyen Davranışlar	Yüksek	18	4.00	1.45	-.520	.605
	Doktora	66	4.18	1.27		
Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar	Yüksek	18	3.33	1.94	2.564*	.012
	Doktora	66	2.50	.94		
Genel	Yüksek	18	54.50	13.47	.262	.794
	Doktora	66	53.63	12.10		

Sd=82

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma görevlilerinin mobbinge ilişkin algıları arasında, eğitim durumu değişkenine göre, Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar ($t=2,561$; $p<.05$) ile Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar ($t=2,564$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre, yüksek lisans yapan araştırma görevlileri ($\bar{X}_1=9,83$), doktora yapanlara göre ($\bar{X}_2=8,86$), işyerinde “Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlara” daha fazla maruz kalmaktadırlar. Benzer şekilde, yüksek lisans yapan araştırma görevlileri ($\bar{X}_1=3,33$), doktora yapanlara göre ($\bar{X}_2=2,50$), işyerinde, “Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlara” daha fazla maruz kalmış olabilirler.

3.1.4. Duygusal Taciz Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 4. *Duygusal Taciz Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

Duygusal Taciz Alt Boyutları	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	t	p
Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar	Evli	39	35,38	6,25	-2,034	.054

	Bekar	45	18,26	6,66		
Sosyal İlişkileri Engelleyen Davranışlar	Evli	39	8,92	1,61	-3.632*	.000
	Bekar	45	10,73	2,72		
Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar	Evli	39	8,54	,64	-3.267*	.002
	Bekar	45	9,83	1,80		
Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi	Evli	39	8,15	1,94	-5.215*	.000
	Bekar	45	9,53	3,04		
Kişiyeye Yönelik Şiddet	Evli	39	3,00	,000	-5.217*	.000
	Bekar	45	3,66	,797		
Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar	Evli	39	4,00	1,31	-.930	.355
	Bekar	45	4,26	1,30		
Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar	Evli	39	2,07	,27	-4.516*	.000
	Bekar	45	3,20	1,53		
Genel	Evli	39	49,07	9,54	-3.498	.001
	Bekar	45	57,93	13,07		

Sd=82

Duygusal taciz alt boyutlarına yönelik katılımcı algularının medeni durum değişkenine göre analizine ilişkin bulguları gösteren Tablo 4 incelendiğinde şu saptamalar yapılabilir: Sosyal İlişkileri Engelleyen Davranışlar alt boyutuna yönelik araştırma görevlilerinin alguları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($t=-3,632$; $p<.05$). Buna göre, bekâr araştırma görevlileri ($\bar{X}_2=10,73$), evli olanlara göre ($\bar{X}_1=8,92$), işyerinde daha fazla sosyal ilişkileri engelleyen davranışlara maruz kaldığı düşünülebilir. Benzer şekilde, Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar alt boyutuna yönelik araştırma görevlilerinin alguları arasında da anlamlı fark bulunmaktadır ($t=-3,267$; $p<.05$). Buna göre, bekâr araştırma görevlileri ($\bar{X}_2=9,83$), evli olanlara göre ($\bar{X}_1=8,54$), işyerinde daha fazla Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlara maruz kaldıklarını düşünüyor olabilirler. Aynı durum Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi ($t=-5,215$; $p<.05$) ile Kişiyeye Yönelik Şiddet ($t=-5,217$; $p<.05$) alt boyutları için de geçerlidir. Buna göre, bekâr araştırma görevlileri ($\bar{X}_2=9,53$), evli olanlara göre ($\bar{X}_1=8,15$), Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi davranışlarına daha fazla maruz kaldıklarını düşünmektedirler. Benzer şekilde, bekâr araştırma görevlileri ($\bar{X}_2=3,66$), evli olanlara göre ($\bar{X}_1=3,00$), Kişiyeye Yönelik Şiddet davranışlarına daha fazla maruz kaldıklarını düşünebilirler. Araştırmada, Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar alt boyutuna yönelik araştırma görevlilerinin alguları arasında anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır ($t=-4,498$; $p<.05$). İlgili ortalamalar, bekâr araştırma görevlileri ($\bar{X}_2=3,20$), evli olanlara göre ($\bar{X}_1=2,07$), işyerinde, Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlara daha fazla maruz kaldıklarını düşündüklerini göstermektedir.

3.1.5. Duygusal Taciz Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algularının Yaş Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Duygusal Taciz Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algularının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
YK	Gruplar arası	202.850	2	101.425	2.410	.096
	Gruplar içi	3408.722	81	42.083		
	Toplam	3611.571	83			
Sİ	Gruplar arası	19.855	2	9.928	1.696	.190
	Gruplar içi	474.180	81	5.854		
	Toplam	494.036	83			
Kİ	Gruplar arası	10.850	2	5.425	2.604	.080
	Gruplar içi	168.722	81	2.083		
	Toplam	179.571	83			
KKG	Gruplar arası	118.596	2	59.298	10.188*	.000
	Gruplar içi	471.440	81	5.820		
	Toplam	590.036	83			
KYS	Gruplar arası	4.669	2	2.335	2.798	.054
	Gruplar içi	32.617	81	.403		
	Toplam	37.286	83			
KİK	Gruplar arası	11.774	2	5.887	3.654	.053
	Gruplar içi	130.511	81	1.611		
	Toplam	142.286	83			
KÖY	Gruplar arası	13.539	2	6.770	3.616	.053
	Gruplar içi	118.782	81	1.466		
	Toplam	132.321	83			

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma görevlilerinin, sadece Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi alt boyutuna yönelik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte olduğu anlaşılmaktadır (F=10.188; p<.05). Gruplar arasında olan bütün kombinasyonları karşılaştırabilmek için scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan scheffe testi bu farkın II. Grup ile III. Grup arasında olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre, “Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi” boyutu itibarıyla 31-35 yaş grubunda olan araştırma görevlileri ($\bar{X}_3=10.86$), 26-30 yaş grubundakilere göre ($\bar{X}_2=8.19$) daha fazla duygusal tacize uğradıklarını düşünmekte olabilirler.

4. Tartışma

Amacı, duygusal taciz ölçeği alt boyutlarına yönelik araştırma görevlileri algılarının demografik özelliklere göre analizi olan bu çalışmada, katılımcı araştırma görevlilerinin, işyerinde duygusal tacize uğrama algılarının cinsiyet ve bransa göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırma sonuçları, Soysal, İnal ve Gül’ün (2014), işyerinde mobbingin cinsiyete göre farklılaşmadığı şeklindeki araştırma sonuçları ile paraleldir. Ancak literatürde, eğitim çalışanları ve akademisyenlerde erkeklerin, kadınlara göre daha fazla mobbinge maruz kaldıkları (Hacıcaferoğlu, 2013; Karcioğlu ve Akbaş, 2010) ve daha fazla stresli oldukları (Özkaya vd., 2008) belirtilmiştir. Palaz vd., (2008)’nin araştırmasında, kadınların %58,6 ve erkeklerin de %41,4 oranında psikolojik tacize uğradığı saptanmıştır. Avrupa Parlamentosu’nun, İşyerinde Tacizin Çözümü adlı, 2001/2339 numaralı raporunda da kadın çalışanların mobbing eylemine erkeklere nazaran

daha çok maruz kaldıkları belirtilmiştir (Ayaz, 2013). Görüldüğü gibi literatürde, işyerinde mobbinge maruz kalmada cinsiyetin rolüne ilişkin farklı sonuçlar içeren araştırmalar mevcuttur. Çalışanların çalışma koşullarının farklı olması, çalışanların farklı statülerde bulunması araştırmalarda farklı sonuçların çıkmasına sebep olabilir.

Araştırmada, eğitim durumu değişkenine göre, “Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar” ile “Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar” a yönelik katılımcı algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Bu farklılık, yüksek lisans yapan araştırma görevlilerinin, doktora yapanlara göre “Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlara” daha fazla maruz kaldıklarını göstermiştir. Benzer şekilde, yüksek lisans yapan araştırma görevlileri, doktora yapanlara göre, işyerinde, “Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlara” daha fazla maruz kalmaktadırlar. Ancak, Karcioğlu ve Akbaş’ın (2010) sağlık çalışanları üzerinde yürüttükleri araştırmada, doktora eğitim seviyesine sahip sağlık çalışanlarının yüksek lisans, üniversite, lisans ve lise mezunu sağlık çalışanlarına göre daha fazla psikolojik şiddete maruz kaldıkları bulgusu elde edilmiştir. Yavuz’un (2007) sağlık çalışanları üzerinde yürüttüğü araştırmada ise, çalışanların, mobbing (psikolojik şiddet) algılarıyla ilgili tutumlarının eğitim durumlarına göre dikkate değer bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yavuz’un yaptığı çalışmanın sadece sağlık çalışanları üzerinde yapılması, Yavuz’un çalışmasına katılanların sahip olduğu çalışma ortamı sonuçların farklı çıkmasına neden olabilir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç da, medeni durum değişkenine göre, “Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar” hariç, diğer altı alt boyuta yönelik katılımcı algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmış olmasıdır. Her altı alt boyutta da bekâr araştırma görevlileri, doktora yapanlara göre daha fazla duygusal tacize maruz kaldıklarını düşünmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu literatürdeki araştırma sonuçları ile paraleldir. Örneğin Hacıcaferoğlu (2013), öğretmenler üzerinde yürüttüğü araştırmada, bekâr öğretmenlerin, evli olanlara göre daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kaldıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Çivilidağ (2011) da, araştırmasında, bekâr öğretim elemanlarının işyerinde psikolojik tacizin kişinin yaşam kalitesi ve mesleki durumuna saldırı alt boyut puan ortalamalarının diğer öğretim elemanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Toplumun evli insanlarla bekâr insanlara bakış açılarının farklı olması bu sonucun ortaya çıkmasında önemli bir neden olabilir.

Yaş değişkenine göre, duygusal taciz ölçeği; “Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi”, alt boyutuna yönelik katılımcı algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. 31-35 yaş grubunda olan araştırma görevlileri, 26-30 yaş grubundakilere göre, daha fazla, “Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi” boyutunda duygusal tacize uğradıklarını düşünmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, Ertürk’ün (2005, Aktaran: Hacıcaferoğlu, 2013), 53 yaş ve üzeri grupların daha çok yıldırma eylemlerine maruz kaldıklarının belirtilmiş olduğu araştırma sonuçlarıyla paraleldir. Acar ve DüNDAR (2008) da, araştırmalarında, yaş ile mobbinge maruz kalma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak, Özyer ve Orhan (2012), araştırmalarında, yaş aralığının yukarılara çıktıkça psikolojik tacize maruz kalma etkisinin azaldığını saptamışlardır. Araştırmacılar, bu bulguyu “Türk toplumunun ataerkil yapısına bağlı olarak orta yaş ve üzeri grubun daha çok itibar gördüğünü ve psikolojik taciz davranışlarına daha az maruz kaldığı” biçiminde yorumlamışlardır. Farklı çalışmalarda sonuçların farklı çıkması bu çalışmalarda toplanan verilerin örnekleme farklı alanlardan alınmış olabilir. Bir başka etken ise veri toplanan örneklemin Türkiye’nin farklı bölgelerinden toplanmış olabilir. Kültürel açıdan yaş ilerledikçe o kişiden beklentilerde değişmektedir.

5. Sonuç

Bu çalışmada, işyerinde duygusal tacize yönelik araştırma görevlileri algısının, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermediği; eğitim durumu, medeni durum ve yaş değişkenlerine göre ise anlamlı şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre, yüksek lisans yapan araştırma görevlileri,

doktora yapanlara göre; bekâr araştırma görevlileri de, evli olanlara göre, işyerinde daha fazla duygusal tacize maruz kaldıklarını düşünmektedirler. Yaş değişkenine göre ise, 31-35 yaş grubunda olan araştırma görevlileri, 26-30 yaş grubundakilere göre, “Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi” boyutunda daha fazla duygusal tacize maruz kaldıklarını düşünmektedirler.

Son tahlilde, işyerinde psikolojik taciz (mobbing), araştırma görevlilerinin kişisel performansları ile çalıştıkları kurumun verimini ve saygınlığını tehdit eden bir olgudur. Kaynağı ve şekli ne olursa olsun, işyerinde psikolojik taciz kabul edilmez bir durumdur. Bu noktada, birer eğitim kurumu olan üniversitelerin psikolojik tacizi önleme veya azaltmada önemli sorumlulukları vardır. Çalışanların psikolojik taciz konusundaki farkındalıklarını yükseltmek, şeffaf bir yönetim politikası gütmek ve çalışanlar arasında iyi işleyen bir iletişim mekanizması tesis etmek bunların başında gelmektedir.

Kaynakça

- Acar, A. B. ve Dündar, G. (2008). İşyerinde psikolojik yıldırma (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 111-120.
- Altunay, E., Oral, G. ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80.
- Ayan, S. ve Şahbudak, E. (2012). Üniversitelerde asistanlara yönelik psikolojik taciz: Gazi, Kocaeli ve Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 297-310.
- Ayaz, D. Ö. (2013). *Akademik ortamda mobbing: Yakın Doğu Üniversitesi üzerine bir alan araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi Yüksek Lisans Programı, KKTC.
- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing ve başa çıkma yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayıncılık
- Deniz, D. ve Ünsal, P. (2010). İşyerinde yıldırma uğramada dışadönük ve nevrotik kişilik yapıları ile cinsiyetin rolü. *İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 12(01), 31-44.
- Ertürk, A. (2013). Yıldırma davranışları, nedenleri ve sonuçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 146-169.
- Hacıcaferoğlu, S. (2013). Ortaöğretimde çalışan branş öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) davranışlarına uğrama düzeyleri ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111-127.
- İlhan, Ü. (2010). İşyerinde psikolojik tacizin (mobbing) tarihsel arka planı ve Türk hukuk sisteminde yeri. *Ege Akademik Bakış*, 10(4), 1175-1186.
- Karcıoğlu, F. ve Akbaş, S. (2010). İşyerinde psikolojik şiddet ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24 (3), 139-161.
- Mizrahi, R. (2013). Çalışma hayatında mobbing ile mücadele yöntemleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2), 443-452.
- Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin algıları (Edirne ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özkaya, M. O., Yakın, V. ve Ekinci, T. (2008). Stres düzeylerinin çalışanların iş doyumu üzerine etkisi. Celal Bayar Üniversitesi çalışanları üzerine ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 163-179.
- Özmete, E. (2011). İş yaşamında mobbing (psikolojik yıldırma) gerçeği ve insan hakları. *Anahtar*, 40-45.
- Özyer, K. ve Orhan, U. (2012). Akademisyenlere uygulanan psikolojik tacize yönelik ampirik bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 12(4), 511-518.

Üniversitede Araştırma Görevlilerinin Duygusal Tacize (Mobbing) Yönelik Algularının Demografik Özelliklere Göre Analizi

- Palaz, S., Özkan, S., Sarı, N., Göze, F., Şahin, N. ve Akkurt, Ö. (2008). İş yerinde psikolojik taciz (mobbing) davranışları üzerine bir araştırma; Bandırma örneği. *İş,Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(4), 41-58.
- Soysal, A., İnal, G. ve Gül, Z. (2014). Yıldırma (mobbing) davranışı: Sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 149-171.
- Şenerkal, R. ve Çorbacıoğlu, S. (2015). Akademik personelin algıladığı psikolojik taciz davranışları ile iş performansı, psikolojik ve fizyolojik sağlık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 107-135.
- Tetik, S. (2010). Mobbing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 81-89.
- Tınaz, P. (2006). Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz. *Çalışma ve Toplum*, 3, 11-22.
- Tınaz, P., Gök, S. ve Karatuna, I. (2013). Sosyal Güvenlik Kurumu çalışanlarının işyerinde psikolojik taciz algıları: Yaygınlık, türler, nedenler ve bireysel mücadele yöntemleri. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 4(1), 39-53.
- Turhan, M. K. (2013). Kamu görevlileri bakımından işyerinde psikolojik taciz (mobbing) ve hukuki korunma yolları. *TBB Dergisi*, 105, 89-128.
- Yavuz, H. (2007). *Çalışanlarda mobbing (psikolojik şiddet) algısını etkileyen faktörler: SDÜ Tıp Fakültesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Yüçetürk, E. E. (2012). İşyerlerindeki yıldırma eylemlerini önlenmede sendikaların rolü: Nitel bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 4,41-72.