



# Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi

*JOURNAL OF THEORETICAL  
EDUCATIONAL SCIENCE*

Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

ISSN: 1308-1659

**Filiz Zayimoğlu-Öztürk**

Ortaokul Öğrencilerinin 15 Temmuz Darbe Girişime İlişkin  
Algıları

**Durdu Çavuşoğlu, Burhanettin Dönmez**

Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre  
Pazarcık'ta Taşınmalı Eğitim Uygulaması

**Ferhat Bahçeci, Burak Efe**

Lise Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Sitesine Yönelik  
Görüşlerinin Değerlendirilmesi

**Cahit Erdem**

Medya Okuryazarlığı Araştırmalarında Eğilimler: Lisansüstü  
Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi

<http://www.dergipark.gov.tr/akukey>

Kuramsal

Eğitim Bilim

**KURAMSAL EĞİTİMBİLİM DERGİSİ\***  
**Journal of Theoretical Educational Science**  
ISSN: 1308-1659

**Sahibi / Owner**

Prof. Dr. Murat PEKER (Dekan / Dean)

**Baş Editör / Editor-in-chief**

Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR

**Editör Yardımcısı / Assistant Editor**

Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

- Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Ali GÖÇER (Erciyes University, Kayseri, Turkey)  
Prof. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Demet YAYLI (Pamukkale University, Denizli, Turkey)  
Prof. Dr. Ersin KIVRAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Gülay EKİCİ (Gazi University, Ankara, Turkey)  
Prof. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University, Ankara, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Münevver Can YAŞAR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Ahmet YAMAÇ (Erciyes University, Kayseri, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Fatih ÖZDİNÇ (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE (Adnan Menderes University, Aydın, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Hakkı BAĞCI (Sakarya University, Sakarya, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Mehmet KAHRAMAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Muhammed Emin TÜRKOĞLU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Mücahit GÜLTEKİN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Selçuk Beşir DEMİR (Cumhuriyet University, Sivas, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU (Bayburt University, Bayburt, Turkey)

**Taranma Bilgisi / Abstracting and Indexing**

ULAKBİM TR Dizin, EBSCO, DOAJ, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Google Scholar

**Redaksiyon / Redactions**

Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR

**Yazışma Adresi / Address**

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, A.N.S. Kampüsü, 03200 Afyonkarahisar, Turkey

Tel: +90 272 2281418

e-mail: [editorkebd@gmail.com](mailto:editorkebd@gmail.com)

---

\* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi; Üç ayda bir yayınlanan hakemli, erişimi ücretsiz çevrimiçi bilimsel bir dergidir.

Journal of Theoretical Educational Science is a quarterly peer-reviewed journal.

## 2018 Temmuz Sayısı için katkıda bulunan hakemler / Reviewers of this issue

Prof. Dr. Demet YAYLI	Pamukkale University
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU	Kırşehir Ahi Evran University
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal University
Assoc. Prof. Dr. Aslı YURDİGÜL	Atatürk University
Assoc. Prof. Dr. Emine Özlem YİĞİT	Bolu Abant İzzet Baysal University
Assoc. Prof. Dr. Emine Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU	Bursa Uludağ University
Assoc. Prof. Dr. Erdoğan KAYA	Anadolu University
Assoc. Prof. Dr. İlknur İSTİFÇİ	Anadolu University
Assoc. Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN	Süleyman Demirel University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa CİNOĞLU	Kilis 7 Aralık University
Assoc. Prof. Dr. Özer ÇETİN	Uşak University
Assoc. Prof. Dr. Şahin GÖKÇEARSLAN	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Tuğrul YÜRÜK	Çukurova University
Asst. Prof. Dr. Ahmet YAMAÇ	Erciyes University
Asst. Prof. Dr. Aysel GÜNEY	Bilecik Şeyh Edebali University
Asst. Prof. Dr. Barış ÇUKURBAŞI	Bartın University
Asst. Prof. Dr. Bengisu KOYUNCU	Mimar Sinan Fine Arts University
Asst. Prof. Dr. Beste DİNÇER	Adnan Menderes University
Asst. Prof. Dr. Çetin GÜLER	Van Yüzüncü Yıl University
Asst. Prof. Dr. Dilruba KÜRÜM-YAPICIOĞLU	Anadolu University
Asst. Prof. Dr. Ebru BAKAÇ	Sinop University
Asst. Prof. Dr. Elif YILMAZ	Karamanoğlu Mehmetbey University
Asst. Prof. Dr. Emel TÜZEL-İŞERİ	Tokat Gaziosmanpaşa University
Asst. Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU	İnönü University
Asst. Prof. Dr. Ferhat Kadir PALA	Aksaray University
Asst. Prof. Dr. Filiz MUMCU	Manisa Celal Bayar University
Asst. Prof. Dr. İlknur ÖZPINAR	Niğde Ömer Halisdemir University
Asst. Prof. Dr. Kağan BÜYÜKKARCI	Süleyman Demirel University
Asst. Prof. Dr. Muhammet Kemal KARAMAN	Uşak University
Asst. Prof. Dr. Mustafa CANER	Akdeniz University

Asst. Prof. Dr. Osman Yılmaz KARTAL

Çanakkale Onsekiz Mart University

Asst. Prof. Dr. Rabia Meryem YILMAZ

Atatürk University

Asst. Prof. Dr. Sabriye ŞENER

Muğla Sıtkı Koçman University

Asst. Prof. Dr. Tuğçe AKYOL

Afyon Kocatepe University

Asst. Prof. Dr. Vildan ÖZEKE

Tokat Gaziosmanpaşa University

Asst. Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN-ÇEVİK

Hacettepe University

Asst. Prof. Dr. Yavuz BOLAT

Hatay Mustafa Kemal University

Dr. Betül ARAP

Mersin University



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Filiz Zayımoğlu-Öztürk</b>	<b>Research Article</b>	
Ortaokul Öğrencilerinin 15 Temmuz Darbe Girişimine İlişkin Algıları		
<b>Perceptions of Middle School Students Related to the 15 July Coup Attempt.....</b>		627-645
<b>Durdu Çavuşoğlu, Burhanettin Dönmez</b>	<b>Research Article</b>	
Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Pazarcık'ta Taşımalı Eğitim Uygulaması		
<b>Transported Education Application in Pazarcık According to the Views of the Managers, Teachers, Students and Parents.....</b>		646-675
<b>Ferhat Bahçeci, Burak Efe</b>	<b>Research Article</b>	
Lise Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Sitesine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi		
<b>Evaluation of High School Students' Opinions on Educational Informatics Network (EBA) Site.....</b>		676-692
<b>Cahit Erdem</b>	<b>Research Article</b>	
Medya Okuryazarlığı Araştırmalarında Eğilimler: Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi		
<b>Trends in Media Literacy Research: A Content Analysis of Postgraduate Dissertations.....</b>		693-717
<b>Veysel Demirer, Yasemin Baki</b>	<b>Research Article</b>	
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Algıları		
<b>Opinions and Perceptions of Prospective Turkish Teachers Related to the Digital Storytelling Process.....</b>		718-747
<b>Songül Karabatak, Dönüş Şengür</b>	<b>Review Article</b>	
Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Alternatif Bir Yöntem: Simülasyonlar		
<b>An Alternative Method in the Training of School Administrators: Simulations.....</b>		748-771
<b>Arif Bakla</b>	<b>Research Article</b>	
Can Podcasts Provide Meaningful Input in a Listening and Pronunciation Class?		
<b>Podkastlar Dinleme ve Sesletim Dersinde Anlamlı Girdi Sağlayabilir mi?.....</b>		772-788
<b>Rengin Zembat, Ezgi Akşin-Yavuz, Hilal İlknur Tunçeli, Hilal Yılmaz</b>	<b>Research Article</b>	
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile Akademik Motivasyon ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		
<b>Examination of the Relationship between Attitude towards Teaching Profession, Academic Motivation and Achievement.....</b>		789-808

<b>İbrahim Karagöl, Alper Başbay</b>	<b>Research Article</b>
The Relationship among Attitude, Anxiety and English Speaking Performance <b>Tutum, Kaygı ve İngilizce Konuşma Başarısı Arasındaki İlişki.....</b>	809-821
<b>Sezen Tofur</b>	<b>Research Article</b>
Sinematografik Anlatıda Hersey-Blanchard Durumsal Liderlik Modeli: Koro Filmi <b>Hersey–Blanchard Situational Leadership Model in Cinematographic Narration: Les Choristes Movie.....</b>	822-837
<b>Çetin Güler, Hayati Çavuş</b>	<b>Research Article</b>
Öğretmen Yetiştirmede Etkileşimli Tahta Kullanımı: Bir Yıllık Deneyimli Akademisyen ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri <b>Interactive White Board Use in Teacher Training: Trainers vs. Trainees after One Year Experiences.....</b>	838-859
<b>Özgül Balcı, Selma Durak-Üğüten, Fatih Çolak</b>	<b>Research Article</b>
Zorunlu İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği <b>The Evaluation of Compulsory English Preparatory Program: The Case of Necmettin Erbakan University School of Foreign Languages.....</b>	860-893
<b>İ.İrem Budakoğlu, Özlem Coşkun, Vildan Özeke</b>	<b>Research Article</b>
Probleme Dayalı Öğrenme Süreci: Mevcut Durum, Sorunlar ve Teknoloji Destekli Çözüm Önerileri <b>Problem Based Learning: Present Situation, Issues and Technology Supported Solution Recommendations.....</b>	894-921
<b>Osman Yılmaz Kartal, Dinçer Temelli, Çavuş Şahin</b>	<b>Research Article</b>
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi <b>An Investigation into the Information Technology Self Efficacy Level of Secondary School Maths Teachers' according to Gender Variable.....</b>	922-943
<b>Berna Otuz, Büşra Görkaş-Kayabaşı, Gülay Ekici</b>	<b>Research Article</b>
2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beceri ve Değerlerinin Anahtar Yetkinlikler Açısından Analizi <b>Analysis of the Skills and Values of the 2017 Social Studies Curriculum in Terms of Key Competencies.....</b>	944-972
<b>Mehmet Korkmaz, Mehmet Sabir Çevik</b>	<b>Research Article</b>
Ortaokul Öğretmenlerinin Müdür Kavramına İlişkin Metaforik Algıları <b>Secondary School Teachers' Metaphorical Perceptions of the Concept of Principal.....</b>	973- 1002

<b>Hale Ilgaz</b>	<b>Review Article</b>	
Bireysel Farklılıklar Kapsamında Çevrimiçi Öğrenme Araştırmalarına İlişkin Sistematik Bir Derleme		1003-
<b>A Systematic Review of Online Learning Researches in the Context of Individual Differences.....</b>		1018

<b>Fatih Çakmak</b>	<b>Research Article</b>	
Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler		1019-
<b>Factors Affecting Students Attitudes towards Religious Culture and Ethics Program.....</b>		1069

## Editörden

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin Değerli Okurları,

2018 yılından itibaren dergimizde kabul edilen makaleleri ön görünüm (OnlineFirst) olarak basıyoruz. Bize gönderilen makalelerin en kısa süre içerisinde değerlendirmesini tamamlayıp karar vermeye çalışıyoruz, fakat hakemliğin gönüllülük esasına dayanması ve akademik teşvik sisteminde puan karşılığının olmaması sebebiyle karar süreçlerimiz zaman zaman uzayabiliyor. Bu gibi durumlarda yazarlarımızın anlayışına sığınıyoruz. Amacımız şeffaf bir yayım süreci takip edebilmektir. Zaten bu sebepten ötürü kabul edilen makaleleri gönderim tarihine göre yayımlamaktayız.

Kuramsal Eğitimbilim Dergisi olarak 2019 yılından itibaren bilimin evrenselliği çerçevesinde sadece İngilizce makale kabul edeceğiz. Dolayısıyla 2019 yılından itibaren öncelikle ERIC ve ESCI indeksleri için girişimlerimizi başlatacağız.

Bu sayımızda 2018 yılında yayıma kabul edilen makalelerimizi bekletmemek adına 18 makalemizi bu yılın son sayısında basmaya karar verdik. Bunun için olağanüstü çaba sarf ettik. 34 yazarın, 38 hakemin ve bölüm editörlerimizin katkı sağladığı 18 makaleden oluşan bu sayının literatüre katkı sağlayacağını umuyoruz.

Bu sayımızın oluşmasında emeği geçen değerli Yayın Kurulumuza, hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkürü bir borç biliyor, titizlikle yürüttüğünüz çalışmalarınızı dergimize göndermenizi bekliyoruz. 2019 Ocak sayımızda buluşmak dileğiyle...

Dr. Fatih GÜNGÖR  
Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

## From the Editor

Dear Readers of the Journal of Theoretical Educational Science (JTES),

We have been publishing accepted articles as OnlineFirst publication in our website since 2018. We are trying our best to keep our promise to publish accepted articles as OnlineFirst; however, it might take some time to finish the review process due to the fact that reviewing is up to the free will of the reviewers and reviewers do not get profit from reviewing. We expect your understanding in such situations. Our aim is to follow the review process transparent. Therefore, we publish the articles according to the date the authors sent to our journal.

As the Journal of Theoretical Educational Science (JTES), we will just accept English-medium articles based on the universality of science. Therefore, we will initiate our applications for prestigious indexes such as ERIC and ESCI.

As this issue is the last one of this year, we decided to publish 18 manuscripts not to keep our authors and readers waiting. We endeavored for this 18-article issue. 34 authors, 38 reviewers and our field editors contributed to this issue. We hope that these articles published in the fourth issue of 2018 will contribute to the literature.

Finally, we should also express our sincere thanks to the Editorial Board, reviewers and authors for their invaluable contributions. We also look forward to receiving submissions of sufficient rigor and quality.

Fatih GÜNGÖR, PhD  
Afyon Kocatepe University  
Faculty of Education



## Ortaokul Öğrencilerinin 15 Temmuz Darbe Girişimine İlişkin Algıları\*

### Perceptions of Middle School Students Related to the 15 July Coup Attempt

Filiz ZAYIMOĞLU-ÖZTÜRK\*\*

Received: 03 October 2017

Research Article

Accepted: 16 July 2018

**ABSTRACT:** With the transition to a multi-party life, the democratic regime of the Republic of Turkey's has been the subject of interventions with military coups, announcement of memorandums and other various reasons. The July 15th coup attempt took its place in the history of Turkish Democracy as a phenomenon which was witnessed by the new generation. The aim of this research is to investigate the perceptions of the middle school eighth grade students on the July 15 coup attempt. This study was designed with a phenomenology model, which is one of the qualitative research methods, and 63 eighth grade students from 3 middle schools representing 3 different socio-economic levels in Ordu city center participated in this research. The research data was collected through a semi-structured interview form. Interview data were thematically analyzed by means of phenomenological analysis. According to findings; it was found that the students felt fear, anxiety and sadness when they learned the coup attempt was true, the coup attempt was the night they experienced in fear and anxiety; the commemoration program were informative in the first lessons of the school and the fact that there was not an event affecting them in their surroundings after the coup attempt but some students mentioned the victimized relatives and stated that they were under injustice. In addition to these results, the students were most affected by the "Ömer Halisdemir" and "martial law declaration" regarding the coup attempt; they also expressed negative feelings such as "insecurity and hatred" as well as positive emotions such as "homeland love" and "democracy consciousness".

**Keywords:** military coup attempt, July 15th, phenomenology, democracy.

**ÖZ:** Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin çok partili hayata geçmesiyle demokratik rejime, zaman zaman çeşitli sebeplerle darbeler ve muhtıra bildirimleriyle müdahaleler söz konusu olmuştur. 15 Temmuz darbe girişimi yeni neslin de tanıklık ettiği bir olay olarak Türk Demokrasi tarihinde yerini almıştır. Bu araştırmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin 15 Temmuz darbe girişimine yönelik algılarını incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiş olan bu araştırmaya Ordu ili merkezinde bulunan 3 farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden 3 okuldan toplamda 63 ortaokul 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme verileri fenomenolojik analiz yöntemiyle tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre; öğrencilerin çoğunun darbe olgusunu doğru ifade ettikleri, darbe girişiminin yaşandığı geceyi korku, kaygı ve endişe içinde geçirdikleri, darbe girişimi olduğunu öğrendiklerinde korku, endişe, üzüntü hissettikleri; okuldaki ilk derslerinde anma programının yapıldığını ve programın bilgilendirici olduğunu, darbe girişimi sonrasında çevrelerinde kendilerini etkileyen bir olay olmadığını ancak bazı öğrencilerin mağdur edilen yakınlarından bahsettikleri ve haksızlığa uğradıklarını ifade etmeleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak öğrenciler darbe girişimiyle ilgili en çok "Ömer Halisdemir" ve "sıkıyönetim bildirgesinden" etkilendiklerini; kendilerinde "vatan sevgisi" ve "demokrasi bilinci" gibi olumlu duyguların yanında "güvensizlik ve kin" gibi olumsuz duyguların da oluştuğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** darbe girişimi, 15 Temmuz, fenomenoloji, demokrasi.

\* This study has been presented orally at the IX. International Education Research Congress held on May 11-14th 2017 in Ordu/ Turkey.

\*\* Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Ordu University, Ordu, Turkey, [filizzayimogluozturk@odu.edu.tr](mailto:filizzayimogluozturk@odu.edu.tr)

#### Citation Information

Zayimoğlu-Öztürk, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin 15 temmuz darbe girişimine ilişkin algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 627-645.

## Giriş

2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programında belirtildiği şekliyle sosyal bilgiler eğitiminde temel amaçlardan biri, öğrencilerin insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemelerini sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesini sağlamak için daha önceki programda yer alan “güç, yönetim ve toplum” ile “gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler” öğrenme alanlarının yerine yeni öğretim programına “etkin vatandaşlık” adıyla yeni bir öğrenme alanı eklenmiştir. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı, sosyoloji ve siyaset biliminin verilerinden hareketle “etkin vatandaşlık” kavramına odaklanmaktadır. Söz konusu öğrenme alanı öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilmesini önemser. Böylece öğrenciler;

- Toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrarlar.
- Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak, egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler.
- Toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek, yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar (MEB, 2017, s. 10).

Etkin vatandaş yetiştirme politikası güden sosyal bilgiler öğretimi kaçınılmaz olarak programda da belirtildiği şekliyle siyaset biliminden yararlanmak durumundadır. Devlet, hükümet, otorite, cumhuriyet, anayasa ve demokrasi gibi kavramlar üzerine temellendirilen siyaset bilimi, siyasal otorite ile ilgili kurumların ve bu kurumların oluşmasında ve işleminde rol oynayan davranışların bilimi olarak tanımlanabilir (Kışlalı, 2016). Bu bağlamda vatandaşlık öğretimi ancak siyaset bilimi verileriyle gerçekleştirilebilir.

Siyaset bilimi ve “etkin vatandaşlık” öğrenme alanının özellikle üzerine yoğunlaştıkları kavram olarak karşımıza “demokrasi” çıkmaktadır. Demokrasi kültürü gelişmemiş toplumların neredeyse tamamının ortak probleminde birini asker sivil ilişkileri oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin çok partili hayata geçmesiyle çeşitli sebeplerle demokratik rejime müdahaleler söz konusu olmuştur. Bu müdahaleler, yapılan darbelerle ve verilen muhtıra bildirimleri ile demokratik yaşamı sık sık kesintiye uğratma biçiminde gerçekleşmiş ve bu darbelerin etkileri uzun yıllar devam etmiştir (TBMM, 2012, s. 5). Darbe kavramı, “Bir ülkede baskı kurarak, zor kullanarak veya demokratik yollardan yararlanarak hükümeti istifa ettirme veya rejimi değiştirecek biçimde yönetimi devirme işi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Ülkemiz demokrasi tarihinde “kara tarih” olarak nitelenebilecek askeri darbeler 27 Mayıs 1960 ve 12 Eylül 1980 tarihlerinde gerçekleşmiştir. Ayrıca demokratik sürece kesinti anlamında verilen 12 Mart Muhtırası (1971), 27 Aralık Muhtırası (1979), 28 Şubat süreci (1997), 27 Nisan bildirisi (2007) ve 15 Temmuz darbe girişimi (2016)'de tarihimizde önemli yere sahiptir. Darbeler her ne gerekçeyle olursa olsun kabul edilmesi

mümkün olmayan, ülkenin demokratikleşme sürecini kesintiye uğratan, insanların hak ve özgürlüklerini kısıtlayan, insanların en temel hakkı olan yaşama haklarını hiçe sayan, ülkenin sosyal, ekonomik, eğitim ve kültürel yapısına zarar veren bir olay olarak kabul edilmektedir (Balık, 2009; Gülmez, 2014; Kırkpınar, 2009). Türk demokrasi tarihinin önemli konularından olan darbelerin, ülkenin sosyal, ekonomik, eğitim ve kültürel yapısına etkisi devam etmektedir.

Darbe, 15 Temmuz 2016 yılında görüldüğü gibi ülkemiz için hala gündemdeki konular arasında yer almaktadır. 15 Temmuz darbe girişimi kendisini “Yurtta Sulh Konseyi” adıyla tanımlayan bir grup asker tarafından gerçekleştirilmiş bir harekâttir. Söz konusu gecede Türkiye Radyo Televizyon Kurumu’na el konulmuş ve okunan bildiriyle sokağa çıkma yasağı halka duyurulmuştur. Ankara Gölbaşı Özel Harekât Daire Başkanlığı F16’lar tarafından bombalanmış ve pek çok polis şehit edilmiştir. Ankara sokaklarında tank atışlarıyla Ankara Emniyeti zarar görmüş ve Marmaris’te bulunan Cumhurbaşkanımıza saldırı planlanmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin bombalanması ile darbe girişimi ülkede kargaşaya sebebiyet vermiştir (Melek & Toker, 2017). 15 Temmuz gecesi ordu içerisinde yapılan FETÖ üyesi teröristlerin başlattığı darbe girişimi sivil halkın karşı duruşuyla bastırılırken geride 247 şehit ve binlerce gazi bırakmıştır. Elbette 15 Temmuz’u geçmiş muhtıra ve darbe girişimlerinden ayıran en önemli etken, milletin karşı darbeyi gerçekleştirmiş olmasıdır. “Halk dayanışmasının” iyi bir örneği olan 15 Temmuz darbe girişimi bir grup asker tarafından başlatılmış ve kısa süre içerisinde halkın desteğiyle bastırılmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra yaşanan birçok askeri darbe içerisinde halkın birleşerek tepkisini gösterdiği 15 Temmuz şüphesiz Türkiye’de daha önce yaşanmış olan darbe ve darbe girişimlerinden gerek dinamikleri gerekse sonuçları açısından farklılık göstermektedir (Alkan, 2016).

15 Temmuz darbe girişimi Türk Demokrasi tarihinde yeni neslin de tanıklık ettiği bir olay olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu darbe girişiminin ülkemizde yaşayan herkesi hem toplumsal hem de bireysel olarak farklı derecede ve farklı boyutlarda etkilediği ortadadır. Peki, biz yetişkinlerin bile anlamlandırmaya çalışırken zorlandığımız bu olay için çocukların algıları nasıldır? Bilindiği gibi 15 Temmuz 2016’da yaşananları öğrencilerin anlamlandırabilmelerini sağlamak için eğitim-öğretim yılının ilk dersi “15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri Anma” programıyla gerçekleştirilmiştir. Çocuklara, darbe girişimiyle ilgili broşürler dağıtılmış, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan video izletilmiş, vatan ve millet sevgisi gibi konular gündemde tutulmuştur.

Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin 15 Temmuz darbe girişimine yönelik algılarını araştırmaktır. Yani çocuk gözüyle 15 Temmuz’u değerlendirebilmektir. Araştırma, çocukların sosyal ve siyasi olaylardan nasıl etkilendiğini ve yaşananlara nasıl anlam yüklediklerini değerlendirebilmek açısından önemlidir. Araştırma, “Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin 15 Temmuz darbe girişimine yönelik algıları nasıldır?” sorusu temelinde yapılandırılmıştır.



## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin ülkemizde 15 Temmuz 2016 tarihinde yaşanan darbe girişimine ilişkin deneyimlerini ortaya koymak için nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Bireylerin yaşadıkları deneyimleri değerlendirmeye odaklanan bir yöntem olan fenomenoloji (Miller, 2003), bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları ve bunlara yüklediği anlamları ortaya koymaya çalışmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan & Esen, 2008). Bu çalışmada incelenen olgu “darbe”dir. Darbe girişimine ilişkin katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplardan hareketle deneyimlerinin özüne ve yapısına ulaşabilmek için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Tablo 1

*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler*

Kişisel Bilgiler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	32	50.79
	Kadın	31	49.20
15 Temmuz darbe girişiminin gerçekleştiği saatte nerede olduğu	Evde	54	85.71
	Sokakta	5	7.93
	Diğer	3	4.76
	Arabada	1	1.58
Darbe olduğu anda yanında kim olduğu	Ailem	54	85.71
	Diğer	4	6.34
	Arkadaşlarım	3	4.76
	Yalnızdım	2	3.17
15 Temmuz darbe girişiminin gerçekleştiğini nereden öğrendiği	Televizyondan	37	58.73
	Ailemden	8	12.69
	Haber sitelerinden	6	9.52
	Çevremdeki başka birinden	5	7.93
	Sosyal medyadan	5	7.93
	Arkadaşlarımdan	1	1.58
	Diğer	1	1.58
Ülkemizde daha önce yaşanan darbeler hakkında bilgi sahibi olup olmadığı	Kısmen	36	57.14
	Hayır	14	22.22
	Evet	13	20.63



Fenomenoloji araştırmalarında çalışmaya dâhil olacak örneklemin belirlenmesinde en önemli unsur kişilerin araştırılan olguyla ilgili deneyim sahibi olmalarıdır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden araştırmanın amacına uygun olarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Buna göre bu araştırmaya uygulama kolaylığı göz önünde bulundurularak Ordu ili merkezinde bulunan farklı sosyo- ekonomik düzeyleri (üst-orta-düşük) temsil eden üç ortaokuldan toplamda 63 ortaokul 8. Sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1’de görülebileceği gibi araştırmaya 32 (%50.79)’si erkek, 31 (%49.20)’i kadın olmak üzere toplam 63 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin %85.71’i darbe girişimi yaşandığı saatlerde evde olduğunu, %85.71’i yanında ailelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin %58.73’ü darbe girişiminin gerçekleştiğini televizyondan öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle iletişim araçları içerisinde “televizyon” un kitle iletişim araçlarının oldukça geliştiği günümüzde hala önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğrencilerin %57.14’ünün ülkemizde daha önce yaşanan darbeler hakkında “kısmen” bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerini toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Starks & Trinidad (2007) nitel araştırmalarda veri toplamak amacıyla daha çok görüşmenin tercih edildiğini belirtmiştir. Fenomenoloji deseninde çeşitli görüşme teknikleri kullanılarak araştırılan olgu açıklanmaya çalışılır (Wimpenny & Gass, 2000). Bireylerin deneyimlerinin yapısı ve anlamına ilişkin betimlemelerine yüz yüze mülakatlar yerine, katılımcılardan deneyimlerini görüşme formuna yazmaları istenebilir ve veriler yazılı anlatılar şeklinde toplanabilir (Johnson & Christensen, 2014). Bu noktadan hareketle uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen açık uçlu soruların (7 soru), önce ön uygulaması yapılmış ve araştırmacı tarafından katılımcılara gönüllülük esasına uygun olarak, katılımcıların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri için, görüşme formları aracılığıyla uygulanmıştır.

Nitel araştırmanın bilimsel olarak kabul edilmesi için araştırma sürecinin ve sonuçlarının tutarlı ve diğer araştırmacılar için yeniden uygulanabilir olması yani inandırıcılığı önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği; başka bir ifade ile inandırıcılığı, aktarılabilirliği ve tutarlılığı kontrol etmeye yönelik işlemler (Büyüköztürk & diğ., 2014); verilerin öğrencilerle etkileşim içinde araştırmacı tarafından toplanması, araştırmacı tarafından elde edilen verilerin karşılaştırılıp yorumlanarak kavramsallaştırılması, konuyla ilgili başka bir uzmanın araştırmayı derinlemesine incelemesinin sağlanması, araştırma raporlanırken uygun yerlerde katılımcı görüşlerine yer verilmesi şeklinde gerçekleşmiştir.

Bunlara ek olarak araştırmanın yöntemi, süreci ve sonuçlarına yönelik çalışmalar açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, verilerin toplanmasından analiz edilip sonuçlara ulaşılmasına kadar birbiriyle bağlantılı ve tutarlı bir süreç takip edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve araştırma verileri ve

sonuçları doğrulama amacıyla diğer araştırmacılara sunulacak görüşleri alınmıştır (Ekiz, 2004).

### Verilerin Analizi

Fenomenoloji araştırmaları insanların deneyimlerinin bazı ortak yönleri olduğunu kabul eder ve bu ortak yönleri anlamaya çalışırlar. Fenomenologlar olguya ilişkin bireylerin deneyimlerinin ortak anlamlarını yani özünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylece olguya odaklanan fenomenoloji, araştırılan konuyla ilgili olgunun anlamını açıklamaktadır (Annells, 2006). Fenomenoloji araştırmaları belirtilen nedenlerden dolayı kendine özgü bir analiz sürecini kullanır. Bu araştırmada, yaşanan darbe girişimine yönelik görüşüne başvurulmuş öğrencilerin deneyimlerinin ve hislerinin ortaya konulması amacıyla toplanan araştırma verileri her soru başlığı altında tüm katılımcıların görüşleri bilgisayara aktararak analize hazır hale getirilmiştir. Görüşme metinleri analiz edilerek katılımcıların darbe girişimine yönelik deneyimlerinin yapısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Fenomenolojik analizin kullanıldığı araştırmada, öğrenci görüşlerinden hareketle kodlanan veriler alt temalar oluşturularak sınıflandırılmıştır. Alt temaların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak temalar çarpıcı görüşler ile desteklenmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırma amaçları doğrultusunda, görüşüne başvurulmuş öğrencilerin görüşleri öncelikle temalar halinde yüzde (%) ve frekans ( $f$ ) olarak tablolarla sunulmuş ve sunulan verileri desteklemek için öğrenci görüşlerinden örnek ifadeler Ö1, Ö2, Ö3... kodlarıyla yer verilmiştir.

Öğrencilerin araştırmanın birinci sorusuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*“Darbe Sözcüğü Size Ne İfade Ediyor? Darbe Deyince Aklınıza Neler Geliyor Açıklayınız?” Sorusuna İlişkin Cevapların Analizi*

Temalar	$f$	%
Silahlı kuvvetlerin yönetime el koyması	30	47.61
Savaş, Düşmanlık, Kötülük	16	25.39
15 Temmuz	6	9.53
Tehlikede olmak, Vatansız kalmak	6	9.53
Kısıtlanma- Sınırlanma	3	4.76
Birlik ve beraberlik- Cesaret	2	3.18
Toplam	63	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (%47.61) darbe denilince akıllarına “silahlı kuvvetlerin yönetime el koyması”nın geldiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %25.39’u darbe sözcüğünü olumsuz algıladıklarını “savaş, düşmanlık, kötülük” ve

%9.53'ü “tehlikede olmak, vatansız kalmak” şeklindeki görüşleriyle ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin %9.53'ünün darbe sözcüğünü “15 Temmuz” la ilişkilendirmesi bu araştırma kapsamında önemli görülmektedir. Darbe sözcüğünün “birlik ve beraberlik, cesaret” anlamına geldiğini ifade eden öğrenciler (%3.18) 15 Temmuz darbe girişiminin ardından millet olarak birliktelik mesajı verildiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin darbe sözcüğüne ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö2 kodlu öğrenci; “*Darbe bana göre ülkenin gidişatı kötü ve çıkılmayacak bir yola girdiğinde yönetime asker geçmesidir. Oyla seçilen hükümetin devrilip başa ordunun geçmesidir.*” Ö17 kodlu öğrenci: “*Vatan hainlerinin bizim ailelerimizin verdiği parayla o silahlarla bizim insanlarımızı öldürdüler. Darbe deyince o pisliklerin bizim paramızla bize çektiği silahlar aklıma geliyor.*” Ö59 kodlu öğrenci: “*Darbe deyince aklıma ilk 15 Temmuz geliyor çünkü yaşadığım tek darbe o ve darbe silah zorlu ile yönetime el koyma.*” Ö10 kodlu öğrenci: “*Neredeyse tüm yetkilerimin kısıtlandığını hissediyorum.*” Ö11 kodlu öğrenci: “*Darbe bana artık vatanımızın olmayacağını ve Batı'nın himayesi altında olacağımı ifade ediyor. İçimizdeki hainler ve Suriye'deki yoksulluk aklıma geliyor.*” Ö15 kodlu öğrenci: “*Ülkemizin tehlikede olması, ülkemizin insanların bizim için ölümü göze almaları. Bu millet için bu vatan için o dalgalanan bayrağımız için tankların önlerine yatmaları.*”

Öğrencilerin araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

“*Darbe Girişiminin Gerçekleştiği 15 Temmuz Gecesini Nasıl Geçirdiniz? Neler Yaşadınız?*” Sorusuna İlişkin Cevapların Analizi

Temalar	f	%
Korkulu-Stresli-Kaygılı	28	44.44
Uyuyarak	12	19.05
Haberleri takip ederek	11	17.46
Ne olduğunu anlamaya çalışarak	6	9.53
Dışarıda	3	4.76
Bilgisayarda oyun oynayarak	2	3.18
Şehit olmak isteyerek	1	1.58
Toplam	63	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (%44.44) darbe girişimi gecesini kaygı, korku ve stresli bir şekilde geçirdikleri, %19.05'inin uyuduğu, %17.46'sının haberleri takip ettiği görülmektedir. Altı katılımcının ise “ne olduğunu anlamaya çalışmak” şeklindeki görüşü toplum olarak hepimizin içinde bulunduğu durumu ifade etmesi bakımından önemli görülmektedir. Bir öğrencinin şehit olmayı istemesi de özellikle bu yaş grubunda olması bakımından araştırma bulguları arasında çarpıcı bir veri olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin darbe girişimi gecesinde yaşadıklarına ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö13 kodlu öğrenci: “Ben darbe olduğunu öğrendiğimde babamla birlikte sokağa indik ve o kadar kalabalıktı ki anlatamam ben çok şehit olmak istedim ama Allah nasip etmedi. Keşke o gece şehit olsaydım! Ordu’da değildim. İstanbul’da Atatürk Havalimanının yakınındaydım.” Ö19 kodlu öğrenci: “Çok kötü şeyler yaşadım (Irak’ta). Savaşlar geldiği zaman yaşamımız çok kötü olmuştu yani su yoktu elektrik yoktu yemek filan yoktu o yüzden çok kötü şeyler yaşadık.” Ö26 kodlu öğrenci: “Amcamlardaydım ve haberlerde görünce çok korktum. Özellikle de TRT spikerinin söylediği şeylerden sonra. Korkum beni ele geçirdi ve ağladım. Hayatımda ilk defa bu kadar korktum. Çok gergin ve mutsuzdum ama umudum vardı.” Ö18 kodlu öğrenci: “Ben o saat uyuyordum ve o günün yarını öğrendim ve ben hiçbir şey anlamamıştım.” Ö60 kodlu öğrenci: “Darbenin ne demek olduğunu öğrenerek geçirdim.” Ö7 kodlu öğrenci: “Büyüklerimiz dışarı çıktılar bizi eve bıraktılar. Bizde haberleri izledik.”

Öğrencilerin araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

“Darbe Girişiminin Olduğunu Öğrendiğinizde Neler Hissettiniz?” Sorusuna İlişkin Cevapların Analizi

Temalar	f	%
Korku- Endişe- Üzüntü	42	66.66
Hiçbir şey hissetmedim	6	9.53
Şaşkınlık	5	7.93
Demokrasi için endişe	3	4.76
Savaş korkusu	3	4.76
Nefret- Kin	2	3.18
Gurur-Onur	2	3.18
Toplam	63	100

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (%66.66) darbe girişimini öğrendiklerindeki hislerini korku, endişe ve üzüntü şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Endişe hissini “demokrasi için endişe” olarak tanımlayan üç öğrenci, korku hissini “savaş korkusu” olarak tanımlayan yine üç öğrencinin olduğu görülmektedir. Görüşüne başvuru alan öğrencilerin %9.53’ü “hiç bir şey hissetmediği”, %7.93’ü “şaşkın olduğunu”, %3.18’i darbe girişiminde bulunanlara yönelik “nefret ve kin” gibi olumsuz duyguların yanında %3.18’i ise darbe girişiminde verilen mücadelenin içinde yer almanın vermiş olduğu duyguları “gururlu ve onurlu” olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrencilerin darbe girişiminin olduğunu öğrendiklerindeki hislerine yönelik görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö14 kodlu öğrenci: “Sevdiğim insanları kaybedeceğimi bir daha göremeyeceğimi ve benim için artık hayatımın olmayacağını hissettim.” Ö38 kodlu öğrenci: “Ülkeden kaçmak istedim. Biraz korkmuştum.” Ö58 kodlu öğrenci: “Korktum. Artık özgür olamayacağımı hissettim. Suriye ve Irak gibi olacağız sandım. Suriye gibi yaşayacağımızdan korktum.” Ö51 kodlu öğrenci: “Darbenin ne olduğunu bilmediğim

*için ilk bir şey hissetmedim. Öğrendiğimde hiç darbe görmediğim için gene hissetmedim.”* Ö11 kodlu öğrenci: *“Darbe olduğunda ilk önce ne olduğumu bilmiyordum ardından ailem televizyonun başında telaşlı ve kaçak gözlerle konuşuyorlardı korkmuştum. Ailemi kaçırap öldüreceklerini, yakacaklarını düşündüm ve onları bir daha göremeyeceğimi sandım. Ülkem konusunda bir takım hain bayrağıma göz dikmişti onları ele geçirsem yakardım. Ailem falan hikâye evimiz (vatan) olmazsa bizde olmayız.”* Ö13 kodlu öğrenci: *“Kendimi vatanımı, milletimi savunmak için çok gururluydum. Hepimiz sokaktaydık. F16 uçaklarına kafa tutmak yürek ister sadece F16 değil tankların önüne yatmak... Ben 8-A sınıfındayım ve ilk defa kendimi bu kadar gururlu ve fedakâr hissettim.”*

Öğrencilerin araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

*“Okulun İlk Günü İlk Dersinizde “15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri Anma” Programında Neler Yapıldı?” Sorusuna İlişkin Cevapların Analizi*

Temalar	f	%
Bilgilendirildik (slayt, video vb. izledik, anma programı, broşür dağıtıldı)	39	61.90
Öğretmenler bilgi verdi, güzeldi.	13	20.63
Öğretmenler bilgi verdi, yetersizdi.	6	9.53
Hatırlamıyorum	3	4.76
Yanıt vermeyen	2	3.18
Toplam	63	100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin %61.90’ı okulun ilk günü ilk derslerinde anma programı, broşür dağıtımı, slayt, video izlenmesi gibi etkinliklerle bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %20.63’ü öğretmenlerin bilgilendirmesini yeterli bulurken %9.53’ü bilgilendirmeyi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Görüşüne başvurulmuş öğrencilerin %4.76’sinin “Hatırlamıyorum” şeklinde görüş bildirmesi ve %3.18’inin yanıt vermemesi söz konusu programın öğrenciler üzerinde yeterince etki bırakmadığını göstermektedir. Öğrencilerin “15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri Anma” programında yönelik görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö59 kodlu öğrenci: *“Afiş dağıtıldı, anma programı yapıldı. Bence doğru bir programdı çünkü 15 Temmuz küçük bir şey değildi.”* Ö13 kodlu öğrenci: *“Slayt yapıldı vb. şeyler ama bunları yapmak o geceyi anlatamaz. Anlatılmaz o gece ben İstanbul’da sokaktaydım. Bu yaşadığımı kim bir slaytla anlatabilir ki.”* Ö15 kodlu öğrenci: *“15 Temmuz ile ilgili videolar izledik ve hocalar bize darbe girişimiyle ilgili bilgiler verdiler ve o an hayatta olduğuma yaşadığıma şükrettim.”* Ö62 kodlu öğrenci: *“Slaytlar yapıldı. Saygı duruşu ve programları hazırlandı. Bu çalışmalar bizi darbe hakkında bilgilendirdi.”*

Öğrencilerin araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*“Darbe girişimi sonrasında çevrenizde sizi etkileyen bir olay yaşadınız ya da böyle bir olaya şahit oldunuz mu?” sorusuna ilişkin cevapların analizi*

Temalar	f	%
Hayır olmadı.	40	63.47
Evet oldu	23	36.50
Toplam	63	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (%63.47) darbe girişimi sonrasında çevrelerinde kendilerini etkileyen herhangi bir olaya tanık olmadıklarını ifade ettiği görülmektedir. Görüşüne başvurulmuş öğrencilerin %36.50'sinin ise kendilerine etkileyen olaylar olduğunu ifade etmişlerdir. “Evet” diyen öğrencilerin %9.53'ü çevrelerindeki insanların haksızlığa uğradıklarını, sokaklarda gecelerce nöbet tutulmasından etkilendiklerini, söz konusu gecede olayların aktif olarak yaşandığı yerlerde bulunmak veya akrabalarının bulunmasından etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %4.76'sı ikinci darbe haberinden etkilendiklerini ve %3.18'i ise komşularının ya da arkadaşlarının yapılan soruşturmalarda taşınmalarından etkilendikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin darbe girişiminden sonra çevrelerinde yaşanan olaylardan etkileneceklerine ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö22 kodlu öğrenci: *“Bizim sınıftan çok ponçık bir arkadaşım farklı bir şehre taşındı. Sınıf hocamız açığa alındı ve emlak işine girdi, yerine başka bir hoca geldi. Annem sürekli göreve gider oldu.”* Ö21 kodlu öğrenci: *“İnsanların ülke için canını feda etmesi.”* Ö13 kodlu öğrenci: *“İnsanların tepkisi (çevremdeki insanların) o yüzlerindeki hem cesur ifade hem de o ifadenin altındaki “Vatan elden gidecek mi!” sorusunun korkusu ve her şey...”* Ö39 kodlu öğrenci: *“Oldum. Oyunda herkes geçmiş olsun deyip FETÖ'ye sövüyordu.”* Ö58 kodlu öğrenci: *“Evet yaşadım. Evde uyurken birden bir ses aynı bomba gibi patladı ve yataktan fırladım. Anneme sarıldım. Daha sonra o sesin ses bombası olduğunu öğrendim.”* Ö4 kodlu öğrenci: *“Meclisi bombaladıklarında evimiz sallandı.”* Ö1 kodlu öğrenci: *“Bir akrabamız haksız yere hapishaneye atıldı ve gerçekten haksızdı. Kurunun yanında yaşta yandı.”* Ö11 kodlu öğrenci: *“Evet. Millet olarak yaşadığım bölgede bir ay boyunca her akşam –sabahta- bağımsızlıkları ve egemenlikleri için orada bekliyorlardı.”*



Öğrencilerin araştırmanın altıncı sorusuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

“*“Darbe Girişimi İle İlgili İzlediğiniz Haberlerde Sizi En Çok Etkileyen Unutamadığınız Olay Nedir? Nedeniyle açıklayınız.” Sorusuna İlişkin Cevapların Analizi*

Temalar	f	%
Ömer Halisdemir haberleri	14	22.22
Tank haberleri	13	20.63
TRT’deki darbe bildirisi	7	11.12
Şehit haberleri	7	11.12
Sivillere ateş edilmesi	6	9.53
Sokağa çıkılması çağrısı	5	7.93
Meclisin bombalanması	5	7.93
Kamyonlu kadın haberleri	2	3.18
Uçakla ilgili haberler	2	3.18
İdam tartışması	2	3.18
Toplam	63	100

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (%22.22) darbe girişimi ile ilgili izledikleri haberler içinde kendilerini en çok etkileyen haberin “Ömer Halisdemir” haberinin olduğunu görülmektedir. Öğrenciler sırasıyla tankların sokağa çıkması (%20.63), TRT’de yaşananlar ve spikerin sokağa çıkma yasağını kamuoyuna duyurduğu bildirinin okunması (%11.12), söz konusu gece canını çekinmeden ortaya koyan şehitler (%11.12) ile ilgili haberlerden etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bunlara ek olarak öğrencilerin %9.53’ü sivillere ateş edilmesinden, %7.93’ü ise cumhurbaşkanının tüm vatandaşları sokağa çıkmaya davet etmesinden, Türkiye Büyük Millet Meclisinin bombalanmasından etkilendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kamyonlu kadın haberlerine (%3.18), uçakla ilgili haberlere (%3.18) ve idam cezasıyla ilgili haberlere (%3.18) de kendilerini etkileyen haberler arasında yer verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin darbe girişimi ile ilgili izlediği haberlerde kendilerini en çok etkileyen olaya yönelik görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö10 kodlu öğrenci: “*Ömer Halisdemir olayı oldu çünkü en çok bahsi geçen olay o oldu.*” Ö22 kodlu öğrenci: “*Fetullah Gülen’e idam!*” konuşmaları. *Bana göre çok ağır bir ceza olmalı ama hiçbir suçun cezası idam kadar barbarca olmamalı. Nefsi müdafaaaya haricen hiçbir insana ölüm gibi bir sonuç bulunmamalı. Yaşamını cezaevinde –hem de en kötüsünde- geçirmeli. Türk halkına “idam” lafını yakıştıramadım.*” Ö11 kodlu öğrenci: “*Son dakika Boğaz Köprüsü askerler tarafından kapatıldı!*” bu haberi ve “*TBMM bombalandı!*”, TRT’de kadının zorla eline tutuşturulduğu kâğıdı okutulmaya zorlanması, TÜRKİSAT’ın bağlantısının kesilmesi çünkü bağımsızlığın kısıtlanması, egemenliğin elimden alınması beni korkutmuştu.” Ö7 kodlu öğrenci: “*Kamyonun arkasına mahalledeki komşularını toplayıp giden o kadın beni etkilemiştir. Nedeni Türk kadınının gücünü ortaya koymasındır.*” Ö28 kodlu

öğrenci: “Cumhurbaşkanının halkı sokaklara davet etmesi ve halkın tamamen sokaklara dökülmesi çünkü birlik ve beraberlik duygumuzun olduğunu tekrar anlamış oldum.”  
 Ö13 kodlu öğrenci: “İnsanların tankların önüne yatması F16 uçakların üstüne atlamak isteyecek kadar delirmiş olması TRT binasını Türk halkımızın basıp haber spikerini kurtarması... Daha ne denir ki aslında bütün bu fedakârlıklar unutulmaz.”  
 Ö50 kodlu öğrenci: “TRT1 spikeri Tansu Çiller o hain mesajı verdiği haberi unutamıyorum çünkü bir insan ölümle burun buruna olsa bile öyle bir mesaj veya haber yapmamalı.”

Öğrencilerin araştırmanın yedinci sorusuna ilişkin görüşlerinin analizi Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

“Böyle bir Olay Yaşamak Hayatınızda ya da Düşüncelerinizde Değişikliğe Neden Oldu Mu? Ne Tür Değişiklikler Açıklayınız.” Sorusuna İlişkin Cevapların Analizi

Temalar	f	%
Hayır olmadı	16	25.41
Vatan sevgisinde artış	14	22.22
Güvensizlik	8	12.70
Bağımsızlık, egemenlik, demokrasi bilinci	7	11.12
Eğitilmiş ve bilinçli birey olmanın önemi	5	7.93
Ailenin değerinin anlaşılması	5	7.93
Kin-nefret	5	7.93
Şükretmeyi öğrendim	3	4.76
Toplam	63	100

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (%25.41) darbe girişimini yaşamak hayatınızda “herhangi bir değişikliğe neden olmadı” yönünde görüş bildirmesi araştırma bulguları arasında önemli görülmektedir. Öğrencilerin %22.22’sinin “vatan ve millet sevgisinde” artış olduğunu ifade etmeleri ülke olarak yaşanan kötü bir durumdan sonra elimizdeki kıymetini bilmekle ve sahip çıkma duygusuyla gelişen doğal bir olay olarak değerlendirilmektedir. Görüşüne başvuru öğrencilerin “güvensizlik” (%12.70) ve “kin, nefret” (%7.93) gibi olumsuz duygular geliştirdiklerini ifade etmeleri bu yaş grubu çocuklar için sağlıklı gelişim yönünde bir engel olarak görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bağımsızlık, egemenlik, demokrasi bilinci (%11.12), eğitilmiş ve bilinçli bireyler olmanın önemi (%7.93) ve aileye verilen önemin artması (%7.93) gibi olumlu tutumlar geliştirdiklerini ifade etmeleri de anlamlı bir veri olarak değerlendirilmektedir. Bunların yanında darbe girişiminin manevi olarak da bireyler üzerinde etki yarattığını göstermesi bakımından “şükretmeyi öğrendim” ifadesi önemli görülmektedir. Öğrencilerin darbe girişiminin hayatlarında herhangi bir değişikliğe neden olmasına yönelik görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö14 kodlu öğrenci: “Vatanıma olan sevgim daha fazla arttı ve vatanımın değerini daha çok anladım.”  
 Ö9 kodlu öğrenci: “Hayır. Ama her an darbe olacak diye korkuyorum.”  
 Ö41 kodlu öğrenci: “Darbe girişiminin kötü olduğunu daha iyi anladım ve demokrasinin ne kadar önemli olduğunu anladım.”  
 Ö32 kodlu öğrenci: “O akşamdan sonra dünyadaki en büyük ordunun seksen bir milyonla bizim olduğunu



anladım.” Ö11 kodlu öğrenci: “Evet. Bu kadar rahat yaşarken, savaş halindeki ülkelerde olanları kendi ülkemde hayal etmemiştim ama darbeden sonra bu olanların benim, vatanın başına gelebileceğini düşündüm ve bağımsızlığın, egemenliğin, ailenin vatan olmadan olmayacağını ve vatani “Namus” olarak görmeme neden oldu.” Ö53 kodlu öğrenci: “Herkes dikkatli davranmayı etrafımda güvenilir insanların olmasını.” Ö39 kodlu öğrenci: “FETÖ’ye kin tutmaya başladım.” Ö50 kodlu öğrenci: “Türkiye’ye olan duygularım arttı. Batı medeniyetlerine olan öfkem daha da arttı. Çünkü FETÖ elebaşını Türkiye’ye teslim etmediler.” Ö62 kodlu öğrenci: “Evet oldu. Artık ülkem için çok önemli bir kişi olmaya karar verdim.”

### Sonuç ve Tartışma

Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin siyasi tarihinde darbeler önemli bir yer tutmakta ve ülkenin geleceğini etkilemektedir. Ülkemizin geleceği olan çocuklarımızın sosyal ve siyasi olaylardan nasıl etkilendiğini ve yaşananlara yükledikleri anlamı değerlendirebilmek amacıyla yürütülen bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin;

- Darbe olgusunu doğru ifade ettikleri,
- Darbe girişiminin yaşandığı geceyi korku, kaygı ve endişe içinde geçirdikleri,
- Darbe girişimi olduğunu öğrendiklerinde korku, endişe, üzüntü hissettikleri; okuldaki ilk derslerinde anma programı yapıldığı ve bilgilendirici olduğunu belirttikleri,
- Darbe girişim sonrasında çoğunluğun çevrelerinde kendilerini etkileyen bir olay olmadığını ancak bazı öğrencilerin mağdur edilen yakınlarından bahsettikleri ve haksızlığa uğradıklarını ifade ettikleri,
- Darbe girişimiyle ilgili haber olarak en çok “Ömer Halisdemir” ve “sıkıyönetim bildirgesinden” etkilendikleri;
- Darbe girişimini yaşamının vatan sevgisini, demokrasi bilincini arttırmak gibi olumlu duyguların yanında güvensizlik ve kin gibi olumsuz duygulara da neden olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eğmir ve Çelik (2017) Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin 15 Temmuz darbe girişimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin darbe girişimi gecesine ilişkin hislerini tanımlamak için kullandıkları en yaygın duygu durumunun “korku” olduğu ve 16 öğrencinin o gece “korktuklarını” ve “endişe ettiklerini” ifade ettikleri görülmüştür. Bu araştırmada görüşüne başvurulmuş öğrenciler “darbe girişiminin yaşandığı geceyi korku, kaygı ve endişe içinde geçirdikleri, darbe girişimi olduğunu öğrendiklerinde korku, endişe, üzüntü hissettikleri”ni belirtmeleri Eğmir ve Çelik (2017)’in araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrenciler, 15 Temmuz’u yaşamının kendilerinde “vatan sevgisi” değerinin artmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. SETA (2016) tarafından 146 katılımcıyla yürütülen “15 Temmuz darbe girişimi toplumsal algı araştırması”na göre; farklı sosyolojik ve siyasi arka plana sahip olmalarına rağmen, katılımcılar arasındaki birlik ve beraberlik duygusunu ayakta tutan temel değer “vatan sevgisi” olduğu (Miş & diğerleri, 2016) sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin %58.73'ünün darbe girişimini televizyondan öğrendikleri görülmektedir. Eğmir ve Çelik (2017) uluslararası öğrencilerle yürüttüğü çalışma benzer şekilde öğrencilerin darbeyi haberlerden öğrendikleri ve ülkede olanların sokağa çıktıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin %25.39'u "savaş, düşmanlık, kötülük", %9.53'ü "tehlikede olmak, vatansız kalmak" ve %3.49'unun "kısıtlama, sınırlandırma" şeklinde darbe sözcüğünü olumsuz algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Memişoğlu ve Güçin (2017)'in "sosyal bilgiler öğretmen adaylarının darbe kavramına ilişkin görüşlerinin metaforla belirlenmesi" adlı çalışmasında 90 öğretmen adayının 85'nin darbe hakkında olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının darbe ile ilgili yıkım, tahribat, hak ve özgürlükleri kısıtlama gibi olumsuz görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının darbe kavramına ilişkin olumsuzluk yansıtması bakımından bu araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Görüşüne başvuru öğrencilerin %25.41'inin "darbe girişimini yaşamak hayatımızda herhangi bir değişikliğe neden olmadı" yönünde görüş bildirmesi, araştırma bulguları arasında önemli görülmektedir. Katılımcıların, yaşadıkları olayları paylaşırken çok etkilendiklerini belirten ifadeler kullanmalarına rağmen yaşananların hayatlarında ve düşüncelerinde değişikliğe neden olmadığı yönünde görüş bildirmeleri dikkate değer görülmektedir. "Öğrenciler acaba yaşadıkları olayları anlık ya da günlük olarak algılıyor ve geçmiş-gelecek ya da neden-sonuç ilişkileri kuramıyorlar mı?" sorusu bu bağlamda eğitim sistemimiz için sorgulanması gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin %12.70'i darbe girişimini yaşamayan kendilerinde hem çevrelerindeki insanlara karşı hem de her an darbe olabilir konusunda "güvensizlik" hissi yarattığını belirtmişlerdir. SETA'nın araştırmasına göre görüşme yapılan 146 kişinin yaklaşık %23'ü darbe girişiminin toplumda güvensizlik duygusu yarattığını ve kendilerini güvende hissetmediğini belirtmişlerdir (Miş & diğerleri, 2016). Ayrıca Hali ve Rencuzoğulları (2017) askeri darbelerin siyasi ve sosyal etkisine yönelik 77 tarih öğretmen adayının görüşlerini incelemiş ve kullanılan ölçme aracında yer alan "15 Temmuz darbe girişimi kovuşturulduktan sonra ülkemizde başka darbeler yaşanacağı düşünülemez" maddesine katılımcıların "kararsızım" yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırma sonuçları güvenlik problemine bağlı olarak katılımcıların tedirgin olduklarını göstermesi bakımından benzerlik göstermektedir.

15 Temmuz darbe girişimi sonrasında bazı öğrencilerin mağdur edilen yakınlarından bahsettikleri ve haksızlığa uğradıklarını ifade etmeleri önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. SETA'nın araştırma sonucuna göre, FETÖ bağlantısı nedeniyle kurum ve kuruluşlarda yapılan tasfiyelere ilişkin olarak katılımcıların üzerinde durdukları hususların başında, bu tasfiyelerin hukuksal açıdan geçerli ve güvenilir kanıtlara dayanarak yapılmasının gerekliliği gelmektedir. Söz konusu örgütle bir kişinin ilişkilendirilmesinin kanıta dayalı ve adil bir yargılama süreciyle gerçekleşmesinin yetişkinler kadar çocuklarında beklentisi olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programında (2017) belirtildiği şekliyle sosyal bilgilerin amaçlarından biri bireylerin, insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemelerini sağlamaktır. Bu

bağlamda demokratik bir ülkede bireyler hem yönetimde söz sahibi hem de evrensel hak ve hürriyetlere sahiptir. Belli bir grubun halkın iradesini hiçe sayması ve silahlı kuvvetleri kendi çıkarları için kullanıp kendi yapılanmasını gerçekleştirmeye çalışması her ne kadar demokrasilerin zayıf yönü olarak gösterilmeye çalışılsa da demokratik ülkeler için kabul edilmesi mümkün olmayan bir yöntem olarak görülmektedir. Araştırma sonucunda ülkemiz siyasi tarihine “kara leke” gibi sürülen ve çocukların gelecek kaygısı yaşamasına neden olan 15 Temmuz darbe girişimi tüm olumsuzlukların yanında geleceğimiz olan çocuklarımızın bilinçli ve eğitilmiş demokratik vatandaş olmanın önemine daha çok inanmalarına, ülkelerine ve ailelerine sahip çıkmanın önemini daha çok kavramalarını sağlayan bir olay olarak görülmektedir.

### Öneriler

Araştırma sonucunda şu öneriler sunulabilir: Sosyal bilgiler derslerinde insan hakları ve demokrasi eğitimi kapsamında demokrasinin önemi, demokrasiyi tehlikeye düşürecek durumlar ile ilgili konulara daha fazla yer verilebilir. Söz konusu kalkışmaların tekrar yaşanmasının önüne geçebilmek adına sosyal bilgiler kapsamında tüm öğrencilere öncelikle halkın iradesinin üzerinde bir güç olamayacağı ve halkın seçtiği yönetimin ancak yine halkın seçimiyle değişebileceği önemle vurgulanarak öğretilmelidir. Öğrenci görüşlerini yansıtan yaşanan olayın etkisinin yıllara göre değişimini ortaya koyan başka çalışmalar yapılabilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** One of the main objectives in social studies education, as stated in the Social Studies Curriculum renewed in 2017, is to ensure that students understand the historical processes of human rights, national sovereignty, democracy and republic and their effects on today's Turkey and organize their lives according to democratic rules. In order to achieve this goal, a new learning field (effective citizenship) has been added to the new curriculum in place of “learning,” “power, management and society” and “groups, institutions and social organizations” in the previous program. This learning strand focuses on the concept of “effective citizenship” through the field of learning, sociology and politics. This is how the learning area, students, groups, institutions and social organizations are formed; the mechanisms that influence and control them; it is important that they know how they influence and control the individuals and the culture, and how they have maintained and changed their assets.

Effective citizen education policy is inevitably a benefit of political science as it is stated in the curriculum. Political science which was based on concepts such as state, government, authority, republic, constitution and democracy can be defined as institutions related to political authority and the consciousness of behaviors that play a role in the formation and processing of these institutions. In this context, citizenship education can only be realized by means of political science.

The July 15 coup attempt is an event as a testimony of a new generation in the history of Turkish Democracy. It is obvious that the coup attempt in our country affects both the society and the individual at different levels and in different dimensions. So, how are the perceptions of children for this event? As it is known, the first lesson of the academic year was done with the “July 15<sup>th</sup> Democracy Victory and Commemoration of the Martyrs” program to enable the students to understand what happened on 15 July 2016. Children's brochures about the coup attempt were distributed, videos prepared by the Ministry of National Education were watched, and topics such as homeland and national love were kept on the agenda.

In this context, the aim of the research is to investigate the perceptions of the middle school 8<sup>th</sup> grade students regarding the 15 July coup attempt. Research is important in terms of evaluating how children are affected by social and political events and how they are meaningful to their living. The research is structured on the basis of the question “How are the perceptions of the junior high school students in the 15<sup>th</sup> of July coup attempt?”

**Methodology:** This research was designed in a phenomenological design, one of the qualitative research designs, to reveal the experience of secondary school students in our country on 15 July 2016. According to this research, there are 63 eighth grade students in total in three secondary schools which represent different socio-economic levels (upper-middle-lower) in Ordu city center. Interview form method was used to collect research data. From this point, open-ended questions (7 questions) developed in line with expert opinions have been applied through forms, so that they can be freely expressed on the basis of volunteerism by the researcher and preliminary application.

The study group was selected by the maximum variation sampling method. In order to reveal the experiences and feelings of the students who were invited to the coup attempt, the opinions of all participants were transferred to the computer and prepared for analysis under the heading of each question.

Interview texts were analyzed to try to reach the participants' experience of the coup attempt. The sub-themes generated from the student's views and the data are categorized by the coded opinions. It is presented as frequency and percentage by calculating how frequently sub-themes are repeated. The themes were also supported by striking opinions by direct quotations from the participants' views.

**Discussion:** The political history of the Republic of Turkey has a significant impact on the future of the country. According to the findings obtained from this research conducted in order to evaluate how our children, who are the future of our country, are affected by social and political events.

According to the findings of the research, the results can be summarized as follows:

- The students expressed the situation as “true”,
- The students spent that night of fear, anxiety and anxiety,
- They feel fear, anxiety, sadness when they learn that it is a coup attempt; they stated that the commemorative program was made and informative in the first lessons in the school,
- After the coup attempt, there are not many events that affect them in their surroundings, but some students mentioned victimized relatives and express injustice,
- Most students said they were affected by “Ömer Halisdemir” and “martial law declaration” as news about coup attempt news;
- It has been found that living the coup initiative gives the opinion that it causes negative feelings such as insecurity and hatred as well as affirmative feelings such as raising awareness of homeland and democracy consciousness.

**Recommendations:** As a result of the research, the following suggestions can be made: In social studies lessons can be given more about issues such as the importance of democracy, human rights and democracy education. In order to avoid the reoccurrence of such attempts, all students should be taught in the context of social information, emphasizing that this will not be a power over the will of the people and that the management chosen by the people can change only by the choice of the people. Further studies may reveal changes in the effect of the incident that reflects student views over the years.

### Kaynakça

- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde, *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alkan, H. (2016). 15 Temmuz'u anlamak: parametreler ve sonuçlar. *Bilig*, 79, 253-272.
- Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Balık, M. (2009). Türk romanında 12 Eylül darbesi. *Turkish Studies*, 4(1), 2373-2411
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eğmir, E. & Çelik, H. (2017). Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin 15 Temmuz darbe girişimi hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 12(16), 149-164.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: doğal ya da yapay. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 415-443.
- Gülmez, İ. (2014). *28 Şubat 1997 askeri darbesi ve Türk eğitim sistemine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hali, S. & Rencuzoğullari, S. (2017). Tarih öğretmen adaylarının, askeri darbelerin siyasi ve sosyal etkisine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(16), 259-276.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. S. B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap.
- Kırkpınar, D. (2009). *12 Eylül askeri darbesi'nin gençliğin üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Kışlalı, A. T. (2016). *Siyaset bilimi* (17. Baskı). İmge Kitapevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara.
- Melek G. & Toker, H. (2017). Şiddet, demokrasi ve terör bağlamında ana akım medyanın analizi: 15 Temmuz darbe girişimi. *Erciyes İletişim Dergisi Akademia*, 5(1), 222-234.
- Memişoğlu, H. & Güçin, G. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “darbe” kavramına ilişkin görüşlerinin metaforla belirlenmesi. *Turkish Studies*, 12(16), 387-400.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Miş, N., Güleler, S., Coşkun, İ., Duran, H., & Ayvaz, M. E. (2016). *15 temmuz darbe girişimi toplumsal algı araştırması*. Ankara: SETA.

Starks, H. & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.

Türk Dil Kurumu (TDK). “Darbe” kelimesinin sözlük anlamı.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59d23bf867d362.41029610](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59d23bf867d362.41029610) adresinden 29 Eylül 2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (2012). *Darbe ve muhtıraları araştırma komisyonu raporu*.

Wimpenny, P. & Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference? *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1485-1492.

Yıldırım A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Genişletilmiş 10.Baskı.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>





## Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Pazarcık'ta Taşımali Eğitim Uygulaması

### Transported Education Application in Pazarcık According to the Views of the Managers, Teachers, Students and Parents

Durdu ÇAVUŞOĞLU \* Burhanettin DÖNMEZ \*\*

Received: 25 October 2017

Research Article

Accepted: 24 July 2018

**ABSTRACT:** The aim of this study is to evaluate the Transported Education Application in Pazarcık within the framework of the opinions of the managers, teachers, students and parents. For this purpose, 47 participants who are the stakeholders of the transportation center schools in the district constitute the study group of the research. The research was conducted in the second semester of the 2016-17 academic year. Semi-structured interview form was applied to the participants in the research. The research was designed in case study pattern from qualitative research designs and the findings were analyzed by content analysis method. The results found from the research were that transported education leads to psychological and/or physiological disturbances in some students; that the relationship and communication between the transported students and the other students are somewhat lower than that of the teacher-student relationship and communication; the communication with parents was limited; the nutrition and transportation services were found to be problem free and positive; the lack of attendance was not due to being transported; being transported partially negatively affects participation in activities; being transported negatively affects academic success and the transported student did not have a negative attitude towards his friends, teachers and administrators.

**Keywords:** transported education, managerial opinions, teacher opinions, student opinions, parental opinions.

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, Pazarcık'taki "Taşımali Eğitim Uygulaması"nı yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri çerçevesinde değerlendirmektir. Bu amaçla, ilçedeki taşıma merkezi okulların paydaşlarından 47 katılımcı araştırmanın çalışma gurubunu oluşturmaktadır. Araştırma, 2016-17 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmış ve elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, taşımali eğitimin bazı öğrencilerde psikolojik ve/veya fizyolojik rahatsızlıklara yol açtığı; taşımali öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki ilişki ve iletişimin öğretmen öğrenci ilişkisi ve iletişimine göre biraz daha düşük nitelikte olduğu; velilerle iletişimin sınırlı olduğu; beslenme ve ulaşım hizmetlerinin birkaç nokta hariç problemsiz ve olumlu görüldüğü; öğrenci devamsızlığının taşımali olmaktan kaynaklanmadığı; taşımali olmanın, eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımı kısmen olumsuz etkilediği; ders başarısını olumsuz etkilediği ve taşınan öğrencinin arkadaşlarına, öğretmenlerine ve yöneticilerine dönük olumsuz bir tavır ve tutum takınmadığı bulguları elde edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** taşımali eğitim, yönetici görüşleri, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri, veli görüşleri.

\* Corresponding Author: Teacher, Kahramanmaraş, Turkey, [durducavusoglu@hotmail.com](mailto:durducavusoglu@hotmail.com)

\*\* Prof. Dr., İnönü University, Malatya, Turkey, [burhanettin.donmez@inonu.edu.tr](mailto:burhanettin.donmez@inonu.edu.tr)

#### Citation Information

Çavuşoğlu, D. & Dönmez, B. (2018). Transported education application in pazarcık according to the views of the managers, teachers, students and parents. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 646-675.



## Giriş

İnsana yapılan en önemli yatırımın eğitim olduğu, artık yalnız akademik çevrelerin değil, sıradan insanların da dillendirdiği bir gerçektir. Yüksek maliyetine, büyük sabır ve özveri gerektirmesine ve uzun vadeli olmasına karşın, bu yatırım göz ardı edilemeyecek kadar çok önemlidir. Gelişmiş ülkelerde eğitim ve öğretimin hedefi, vatandaşlarına daha iyi yaşam standartları sağlamaktır. Günümüzde ülkeler, geleceklerini şekillendirecek olan eğitim sistemlerine dönük çok özel politikalar geliştirmektedirler. Bu özel politikaların nihai amacı yalnız bir kısım insanların değil, toplumun tamamının eğitimden faydalanmasını sağlayarak, onların yaşam kalitesini artırmaktır. Türkiye’de de bu amaçla Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar eğitim bir gelişme ve yenileşme aracı olarak görülmüştür. Bu durumu, cumhuriyetimizin kurucusu, Atatürk, “.....Eğitimde hedefimiz, toplumun medeni ve sosyal değerini yükseltecek, kudretini artıracak vatandaşlar yetiştirmektir.” şeklinde ifade etmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti, ayırım yapmaksızın tüm vatandaşlarına eğitim verme sorumluluğunu Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde ele almaktadır. Anayasanın 42. Maddesi “kimse eğitim ve öğrenim hakkında yoksun bırakılamaz.....”şeklindeyken 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 25-26’ya göre de temel eğitim ve ortaöğretim kademeleri zorunludur (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). *Zorunlu eğitim*, toplumu oluşturan bireylerin yasalarda belirtilen yaş sınırları içerisinde ve sürede eğitim kurumlarında görmesi gereken öğrenim süresini tanımlar (Sağlam, 2013, s. 138). Devlet, farklı dönemlerde farklı uygulamalarla vatandaşlarına eğitim sunmuştur. Devletin tüm vatandaşlarına eğitim hizmeti sunması anayasada ifadesini bulan “fırsat ve imkân eşitliği” bağlamında bir zorunluluktur. Devletin, vatandaşlarına eğitim hizmeti sunabilme çabası geçmişten günümüze değişen koşullarda, “köy enstitüleri, öğretmen okulları, YİBO’lar” gibi çeşitli uygulamalarla sürdürülmüş ve günümüzde de *taşınalı eğitim* ile bu hizmet sağlanmaya çalışılmaktadır.

Taşınalı eğitim, çeşitli nedenlerle okula erişimde sorunlar yaşayan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin belirlenen okullara günü birlik taşınarak eğitim ve öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulamadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Taşınalı eğitimin en önemli amacı eğitimde fırsat eşitliği bağlamında ülke genelinde eğitimin yaygınlaştırılmasıdır. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, eğitimde kalitenin yükseltilmesi, maliyetlerin düşürülmesi, iç göçler ve yerleşim birimlerinin dağınık olması taşınalı eğitime geçilmesinin başlıca gerekçelerinden bazılarıdır.

Taşınalı İlköğretim Uygulamasına, 1989-1990 eğitim-öğretim döneminde Kırklareli ve Kocaeli’de beş okul ve 305 öğrenciyle başlanmıştır. (Şan, 2012). Dönem sonu uygulamanın başarılı sonuç verdiği görülerek, sonraki eğitim öğretim döneminde uygulama 9 ile, bir sonraki yıl ise 29 ile çıkarılmıştır. Taşınalı eğitim, 1994 yılına kadar çıkarılan emir ve genelgelerle yürütülmüş, 1994 yılında "Taşınalı İlköğretim Yönergesi" çıkarılmıştır. 1997-1998 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış ve Taşınalı eğitim Uygulaması da 72 ilde uygulanmaya başlanmıştır. 2000 yılında "Taşınalı İlköğretim Yönetmeliği" hazırlanmış olup bu yönetmelik, 2004’te ve en son 2014’te güncellenerek günümüze kadar gelmiştir. 2011-‘12 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim, ortaöğretim kurumlarını da kapsayacak şekilde 12 yıla

çıkarılmıştır. Bu kararlar birlikte, taşınmalı eğitim uygulamasının kapsamının genişlediği, sayıların her bakımdan artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 1’de 2016-‘17 eğitim-öğretim döneminde, Türkiye geneli taşıma merkezi okul sayıları, taşınan okul sayısı, taşınmalı eğitim gören ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin sayıları ile taşınan toplam öğrenci sayıları gösterilmektedir.

Tablo 1

*2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Eğitim Kademelerine Göre Taşınmalı Eğitim Tablosu*

Okul Kademesi	Taşınılan Merkez Okul Sayısı	Taşınan Okul ve Okulsuz Yerleşim Birimi Sayısı	Erkek	Kadın	Toplam
Taşınan İlkokul Öğrenci Sayısı	11.596	43.466	137.025	131.640	268.665
Taşınan Ortaokul Öğrenci Sayısı	5.051	-----	279.322	269.812	549.134
Taşınan Lise Öğrenci Sayısı	16.647	43.466	237.301	214.249	451.550
Taşınan Genel Toplam			653.648	615.701	1.269.349

(MEB, 2017)

Tablo 1 incelendiğinde, 43.466 köy ve köy altı yerleşim yerinden 16.647 Taşıma Merkezi Okula 653.648 erkek (ilkokul + ortaokul + lise), 615.701 kadın (ilkokul + ortaokul + lise) olmak üzere toplam 1.269.349 öğrenci taşınmaktadır. Ülke geneli toplam öğrenci sayısı göz önüne alındığında, bu sayının önemi daha da anlaşılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, taşınmalı eğitim uygulaması ile devletin, örgün eğitim çağındaki vatandaşlarına eğitim vermek için büyük bir çaba içinde olduğu söylenebilir. Ancak nasıl ki taşınmalı eğitim uygulamasının devlet açısından maliyetleri azaltması gibi olumlu yönleri varsa, birçok sorunu beraberinde getirmesi bakımından olumsuz yönleri de vardır. Yerli ve yabancı literatür tarandığında, taşınmalı eğitim uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine değinilen birçok araştırmanın olduğu görülecektir. Bu bağlamda, Altunsaray (1996), Zars (1998), Mulcahy (1999), Spence (2000), Howley & Howley (2001), Ramage & Howley (2005), Yalçın (2006), Jimerson (2007), Receptoğlu (2009), Bilek & Kale (2012), Receptoğlu (2013), Öztürk & Kaymak (2014), Gottfried (2017), Şimşek (2017), Şimşek & Büyükkıdık (2017) vb. gibi birçok araştırmacının taşınmalı eğitim konusunu inceleyen çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Bu olumsuzluklardan birkaçı örnek olarak verilebilir. Jimerson (2007) ve Howley & Howley (2001)’e göre taşıma aracında geçen süre, çocuğun okul harici etkinliklere katılım çeşitliliği ve süresini azaltarak onun sosyal yaşamı üzerinde yıkıcı etkilere neden olmaktadır. Ramage & Howley (2005)’e göre ise, öğrencinin taşınması, onun ödevlerini, dinlenmesini ve uyumasını olumsuz etkilemektedir. Küçüköğlü & Küçüköğlü (2006) ve Bilek & Kale (2012), öğrencilerin servislerle taşınması nedeniyle yorulduklarını ve düşük motivasyonla derse başladıklarını, bunların da öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Çabuk Kaya (2006) ve Sencer & Yanpar Yelken (2009) ise öğrencilerin servisleri kaçırmamak için düzenli kahvaltı yapamadıklarını ve aç karnına derse girdiklerini tespit etmişlerdir. Konuyla ilgili hemen her araştırmada bu ve benzeri olumsuz örneklerle rastlamak mümkündür.

### Araştırmanın Önemi

Ünal (1984)'a göre eğitimdeki hedef bireyleri tek tipleştirmek değil, bireyin öğrenme gücü oranında kendisine gerekli imkânların sağlanması ve bu imkânlardan diğer bireylerle eşit eğitim olanaklarından faydalanmasıdır (aktaran, Kaya & Aksu, 2009, s. 178). Bu duruma ulaşmak için ya birey kendisi söz konusu kaynak ve olanaklara ulaşacak ya da bu imkân ve olanakları ona bir yapı (devlet) sunacaktır. Devletin sunduğu bu imkânlardan her birey yararlanabiliyorsa, bir fırsat eşitliğinden söz edilebilir. Türk eğitim tarihi incelendiğinde, devlet bunu öncelikle köylere okul yaparak; köylerden kentlere aşırı göçe bağlı olarak köydeki nüfusun azalmasıyla birleştirilmiş sınıf uygulamasıyla; daha sonraları YİBO ve pansiyonlu okullar ile ve günümüzde de taşınmalı eğitim uygulamasıyla gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Taşınmalı eğitim uygulamasıyla devlet, ülke genelinde eğitimin yaygınlaştırılması sorumluluğunu yerine getirmektedir. Taşınmalı eğitim uygulaması sürecinde, normal eğitimde görmediğimiz birtakım faktörler ortaya çıkmaktadır. Servisler, şoförler, yemekhaneler, öğrenci beslenmesi... vb. gibi bu faktörlerin öğrencilere ve eğitim sistemine bir takım olumlu ve olumsuz etkilerinin olması kaçınılmazdır. Taşınmalı uygulamasının sağlıklı yürütülmesi için bu etkilerin neler olduğunun araştırılarak ortaya çıkarılması önemlidir. Bu sayede, eldeki bulgulara dayalı olarak faydalı yönlerin uygulanmasına devam edilirken, sorun yaşanan noktaların iyileştirilmesi için çalışmalar yapılabilecektir. Türkiye de yıllar itibarı ile giderek taşınmalı eğitimdeki öğrenci sayısının artması, 81 il arasında Kahramanmaraş ilinin en fazla artış görülen illerden biri olması ve il içinde de Pazarcık ilçesinin bu artışın en fazla gözlendiği ilçelerden biri olması nedeni ile araştırmanın Pazarcık ilçesinde yapılması önemli ve anlamlıdır. Pazarcık'taki taşınmalı eğitimin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli bakışıyla değerlendirilip, olumlu ve olumsuz yönlerinin somut olarak ortaya konulması, eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ve kamuoyunun taşınmalı eğitim uygulamaları konusunda duyarlılıklarının artırılması ve bilinçlenmeleri açısından önemlidir.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Kahramanmaraş İli, Pazarcık ilçesindeki taşınmalı eğitim uygulamasını değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pazarcık ilçesinde, taşınmalı eğitim uygulaması ile ilgili sayısal veriler nelerdir?
2. Pazarcık'ta taşıma merkezi okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, bu okullarda öğrenim gören taşınmalı öğrencilerin ve çocuğu taşıma merkezi okullara taşınan velilerin "Taşınmalı Eğitim Uygulaması" kapsamında
  - a. Ulaşım hizmetlerine;
  - b. Beslenme hizmetlerine;
  - c. Okulun eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif olanaklarından yararlanma durumlarına;
  - d. Okula uyumlarına;
  - e. (Yönetici, öğretmen ve öğrencilere karşı) Tutum, davranış ve iletişimlerine;
  - f. Ders başarılarına;
  - g. Taşıma kaynaklı yaşanan psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklara ve
  - h. Okul-ders devamlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi esas alınmış olup uygulamaya ilişkin ayrıntılı ve kapsamlı bir inceleme ve değerlendirmenin yapılabilmesi amacıyla da araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yin (1984)'e göre durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, nasıl ve niçin soruları ortaya çıktığında ve araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolü çok az olduğunda tercih edilen bir yöntemdir (aktaran, Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 313). Ayrıca, çalışmada *veri çeşitlemesi* (triangulation) yoluna gidilmiştir.

### Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Pazarcık İlçesinde taşınmalı ilköğretim uygulaması yapan okulların yöneticileri, öğretmenleri ve taşıma kapsamındaki öğrencileri ve onların velileri oluşturmaktadır. Araştırma evreni olan Pazarcık'ta ilçe merkezi, belde ve köyler dahil (birleştirilmiş sınıflı okullar hariç) temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde toplamda 46 okul bulunmakta olup, bunlardan taşıma kapsamında 22 okul vardır. Bu 22 okuldaki 15'inde yemek hizmeti verilirken, 7 tanesinde yemek hizmeti verilmemektedir. Bu okullarda, 2649'u yemek hizmetinin verildiği, 356'sı ise bu hizmetin verilmediği okullarda olmak üzere toplamda 3005 öğrenci taşıma kapsamındadır (Pazarcık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017).

Araştırma nitel bir araştırma olduğu için örneklem alma yoluna gidilmemiş, bunun yerine çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir, çünkü bu yöntem ile çalışılan problemle ilgili olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimum derecede yansıtılır ve diğer örnekleme yöntemlerine kıyasla daha zengin verilere ulaşılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Taşınan öğrencilere *yemek hizmeti verilen* taşıma merkezi her okuldaki birer yönetici (Y1, Y2, Y3....), birer öğretmen (T1, T2, T3.....), okul kademesi türüne göre bir veya iki öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3.....) ve bu okullardan çocuğu taşınmalı kapsamında olan birer veli (V1, V2, V3...) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu kapsamda veriler, 10 yönetici (bir okul yöneticisi istekli olmadığını belirtmiştir), 11 öğretmen, 11 veli ve 15 öğrenci olmak üzere toplam 47 katılımcıdan toplanmıştır.

Tablo 2 ve Tablo 3'te Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2

## Araştırmanın Çalışma Grubu (Yönetici, Öğretmen)

Katılımcı	Cinsiyeti	Okul Kademesi	Okulun bulunduğu yer	Görevi Branş	Taşınan Okuldaki Hizmet Süresi
Y1	Erkek	Lise	Merkez	Müd. Yrd.	1
Y2	Erkek	Lise	Merkez	Müd. Yrd.	4
Y3	Erkek	Lise	Merkez	Müd. Yrd.	4
Y4	Erkek	Lise	Merkez	Müd. Yrd.	2
Y5	Erkek	Lise	Belde	Müd. Yrd.	21
Y6	Erkek	Ortaokul	Merkez	Müd. Yrd.	15
Y7	Erkek	İlk+ortaokul	Belde	Müd. Yrd.	2
Y8	Erkek	İlk+ortaokul	Köy	Müdür	3
Y9	Erkek	İlk+ortaokul	Köy	Müdür	3
Y10	Erkek	İlk+ortaokul	Köy	Müdür	2
T1	Kadın	Lise	Merkez	Felsefe	2
T2	Erkek	Lise	Merkez	İhl meslek	6
T3	Erkek	Lise	Merkez	Coğrafya	6
T4	Erkek	Lise	Merkez	Türk Dili	4
T5	Erkek	Lise	Belde	Muhasebe	3
T6	Erkek	Ortaokul	Merkez	Teknoloji	2
T7	Erkek	İlk+ortaokul	Belde	Sınıf Öğrt	2
T8	Erkek	İlk+ortaokul	Köy	Beden Eğit	2
T9	Erkek	İlk+ortaokul	Köy	Türkçe	6
T10	Kadın	İlk+ortaokul	Köy	Sınıf Öğrt	3
T11	Kadın	İlkokul	Merkez	Sınıf Öğrt	5

Tablo 2 incelendiğinde, yöneticilerin 5 tanesi lisede, bir tanesi ortaokulda, 4 tanesi de bünyesinde hem ilkokul hem ortaokul olan kurumlarda görev yapmaktadır. Öğretmen katılımcılardan branşları farklı 5 öğretmen lisede, 1 ortaokul, 1 ilkokul ve 4 tanesi de yine hem ilkokul hem ortaokul olan kurumlarda görev yapmaktadır. Yönetici ve öğretmen katılımcılardan taşınmalı okuldaki hizmet süresi en fazla olan 21, en az olan ise 1 yıllıktır. Katılımcı yöneticilerin tamamı erkek, öğretmenlerin ise 3 tanesi kadın diğerleri erkektir.

Tablo 3 incelendiğinde, ev-okul arası mesafe 5 ile 42 km arasında değişmektedir. Taşınmalı hizmetinden faydalanan öğrencilerden en az taşınan 1 en fazla taşınan ise 8 yıldır taşındığını belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerden 10 tanesi kadın, 5 tanesi erkek; velilerden ise 6 tanesi kadın, 5 tanesi erkektir.

Tablo 3

*Araştırmanın Çalışma Grubu (Öğrenci, Veli)*

Katılımcı	Cinsiyeti	Okul Kademesi	Okulun bulunduğu yer	Okul – Ev Arası Mesafe	Taşınan Olma Süresi
Ö1	Kadın	Lise	Merkez	20	4
Ö2	Kadın	Lise	Merkez	20	5
Ö3	Erkek	Lise	Merkez	15	6
Ö4	Kadın	Lise	Merkez	42	3
Ö5	Erkek	Lise	Belde	10	4
Ö6	Kadın	Ortaokul	Merkez	30	6
Ö7	Kadın	Ortaokul	Belde	8	8
Ö8	Kadın	Ortaokul	Köy	12	6
Ö9	Kadın	Ortaokul	Köy	10	6
Ö10	Kadın	Ortaokul	Köy	11	3
Ö11	Erkek	İlkokul	Merkez	23	3
Ö12	Erkek	İlkokul	Belde	10	3
Ö13	Kadın	İlkokul	Köy	12	5
Ö14	Erkek	İlkokul	Köy	15	2
Ö15	Kadın	İlkokul	Köy	13	3
V1	Kadın	Lise	Merkez	20	2
V2	Erkek	Lise	Merkez	30	2
V3	Kadın	Lise	Merkez	15	6
V4	Erkek	Lise	Merkez	26	3
V5	Kadın	Lise	Belde	18	5
V6	Kadın	Ortaokul	Merkez	7	7
V7	Kadın	İlkokul	Belde	10	3
V8	Erkek	Ortaokul	Köy	10	1
V9	Erkek	Ortaokul	Köy	5	3
V10	Erkek	Ortaokul	Köy	15	3
V11	Kadın	İlkokul	Merkez	10	4

**Veri Toplama Araçları**

Araştırma sürecinde veri çeşitlemesi bakımından doküman analizinden ve bir nitel veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme formundan eş zamanlı olarak yararlanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan yazındaki benzer çalışmalar incelendikten sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda taslak görüşme soruları belirlenmiştir. Bu taslak, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve onların kapsam, dil ve anlaşılabilirlik açısından görüşleri temel alınarak her bir katılımcı grup için 8 sorudan oluşan soru formları şeklinde



yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun pilot uygulaması yapılmamıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2016-‘17 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Öncelikle, ilgili kurumlardan gerekli izinlerin alınmasına müteakip Pazarcık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden taşınmalı eğitim ile ilgili dosyalar ve dokümanlar incelenerek doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan formlar kullanılmış, gerekli veriler derlenmiş ve bu veriler tablolaştırılmıştır. İkinci olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak katılımcılara verilmiştir. Verilerin toplanmasında katılımcılar yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruları yazılı olarak cevaplamışlardır. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler katılımcıların okullarında gerçekleşirken, veliler için formlar öğrenciler aracılığıyla evlerine gönderilmiş ve tekrar öğrencilerden alınmıştır. Formu cevaplama süresi yarım saat ile bir saat arası sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi belge ve doküman incelemesi ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler için ayrı ayrı yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi aşamalar halinde yapılmıştır: (1) yarı yapılandırılmış görüşme formundaki veriler iki kez okunmuş, (2) hem daha rahat tema ve kodların oluşturulması hem de yazım ve dilbilgisi açısından kontrol etmek amacıyla tamamı bilgisayar ortamına aktarılmış, (3) verilen cevaplardan yola çıkarak ortak noktalar bulunmuş ve kodlar oluşturulmuş, (4) kod ve temalar organize edilmiş ve bulguların daha kolay anlaşılabilmesi için tablolaştırılmış, (5) oluşturulan kodlar ve temalar İnönü Üniversitesi, EBB, EYD Anabilim Dalında görev yapmakta olan bir öğretim üyesi tarafından yeniden kontrol edilmiş ve (6) katılımcıların düşüncelerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için bir takım strateji ve teknikler kullanılır. Düşünceleri düzenleme, veri üretme, analiz etme ve sunum amacıyla kullanılan bu strateji ve teknikler, Whitemore ve arkadaşları (2001)’na göre 29 kategoride sınıflanırken, Cresswell & Miller (2000) göre sekiz adettir (aktaran, Cresswell, 2016, s. 250). Cresswell’e göre bu stratejilerden bir tanesi *uzun süreli katılım ve sürekli gözlem*’dir. Bu çalışmanın yazarı, iki yılı aşkın bir süre zarfında taşıma merkezi bir okulda yöneticilik yapmış, sonrasında ise bir yılını İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-ge biriminde görev yaparak geçirmiştir. Bu süreler boyunca, taşıma, taşınmalı öğrenciler ve velileri ile sürekli irtibat içinde ve onların problemlerini gözlemlene şansına sahip olmuştur. Cresswell’e göre ikinci bir strateji ise *Triangulation* yani *Üçgenleme* ya da *Veri çeşitlemesidir*. Yazar veri çeşitlemesi bağlamında, Pazarcık ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ndeki taşınmalı eğitim uygulamasıyla ilgili belge ve dokümanları incelenmiş ve gerekli notlar alarak, görüşme formlarından elde edilen verilerle birlikte raporlaştırmıştır. Üçüncü bir strateji ise *üye kontrolü*’dür. Ely ve diğ. (1991), Lincoln ve Guba (1985) ve Miles ve Huberman (1994)’a göre üye kontrolü, araştırmacının verileri toplayıp analiz ettikten sonra sonuçların tekrar bir grup

katılımcıya sunulurken onların görüşlerini talep etmesidir (aktaran, Cresswell, 2016, s. 252). Üye kontrolü bağlamında çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmen ve yönetici katılımcılardan bazılarının görüşlerine sunulmuştur (öğrenci ve veli katılımcılara raporlama bitirildiğinde yaz tatilinin çoktan başlamış olması nedeniyle sunulamamıştır). Yönetici ve öğretmen katılımcılara göre bulgular, araştırma ortamından elde edilebilecek bulgulardır.

Nitel çalışmalarda güvenilirlik, genellikle veri setlerinin birden fazla kodlayıcının cevaplarındaki kararlılık anlamına gelmektedir. Silverman (2005), buna *kodlayıcılar arası görüş birliği* demektedir (aktaran, Cresswell, 2016, s. 253). Yazar, bu bağlamda katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkarak ortak noktalardan kodlar ve temalar oluşturmuş, sonrasında bunları daha kolay anlaşılabilirliği için tablolaştırılmıştır. Ham verilerin İnönü Üniversitesi, EBB, EYD Anabilim Dalında görev yapmakta olan bir öğretim üyesinden de rica edilerek ayrıca kodlanması istenmiştir. Her iki kodlayıcı tarafından kodlanan veriler kontrol edilmiş ve kodlamanın büyük oranda örtüştüğü görülmüştür.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği için atılan diğer adımlar: (1) Literatür taraması yapılarak taslak sorular hazırlanmış, (2) Bu taslak İnönü Üniversitesi EBB'den iki öğretim üyesinin uzman görüşleriyle yeniden düzenlenmiş, (3) Çalışma grubunda maksimum çeşitliliğin sağlanması amacıyla farklı özelliklere sahip (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiş, (4) araştırma sürecinde yapılanlar (araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması vb.) ayrıntılı olarak açıklanmış ve son olarak, araştırmaya ait ham veriler - yarı yapılandırılmış görüşme formları ve formlar üzerindeki kodlamalar - saklanmaktadır.

## Bulgular

### Pazarcık'taki Taşınmalı Eğitime İlişkin Sayısal Veriler

Pazarcık'ta taşınmalı eğitim 1997-1998 eğitim öğretim yılında 2 taşıma merkezi okula öğrencilerin taşınmasıyla başlamış olup sonraki yıllarda bu sayı artmıştır. 12 yıllık zorunlu eğitim ile ortaöğretim kurumlarına da öğrencilerin taşınmasıyla taşınan öğrenci sayısı daha da artmıştır. 2013-'14 eğitim öğretim yılında 17 olan taşıma merkezi okul sayısı, içinde bulunduğumuz eğitim öğretim yılına kadar artarak 23'e yükseldiği öğrenci sayısının da buna paralel olarak düzenli bir artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4'te, Türkiye geneli, Kahramanmaraş ili ve Pazarcık ilçesine ait 2016-2017 eğitim öğretim yılında taşınan öğrenci sayıları karşılaştırılmıştır.



## 2016-2017 Eğitim- Öğretim Yılı Karşılaştırmalı Taşınmalı Eğitim Tablosu

Okul Kademesi	Taşınan Merkez Okul Sayısı	Taşınan Okul ve Taşınan Okulsuz Yerleşim Birimi Sayısı	Erkek	Kadın	Toplam
<b>Türkiye Geneli</b>					
Temel Eğitim (İlkokul+ Ortaokul)	11.596	43.466	416.347	401.452	817.799
Ortaöğretim	5.051	-----	237.301	214.249	451.550
<b>Kahramanmaraş Geneli</b>					
Temel Eğitim (İlkokul+ Ortaokul)	272	953	8.908	8.434	17.342
Ortaöğretim	76	-----	5.377	4.234	9.611
<b>Pazarcık Geneli</b>					
Temel Eğitim (İlkokul+ Ortaokul)	15	96	785	761	1546
Ortaöğretim	7	----	781	678	1459

(MEB, 2017; Pazarcık İlçe MEM, 2017)

Tablo 4 incelendiğinde, 27000'i aşkın bir sayıyla Kahramanmaraş'ın, Türkiye genelinde taşınan öğrenci verilerinde ciddi bir oranının olduğu anlaşılmaktadır. Aynı çıkarımı, Kahramanmaraş genelinde, Pazarcık için de yapabiliriz. Zira 27000 civarındaki taşınan öğrencinin 3005'i Pazarcık'tadır.

Tablo 5'te Pazarcık ilçe MEM'in son dört yılda taşınmalı eğitim uygulamasına ayırdığı bütçeye ilişkin sayısal veriler gösterilmektedir.

Tablo 5

## Pazarcık İlçe MEM'in Son Dört Yılda Taşınmalı Eğitim Uygulamasına Ayırdığı Bütçe

Öğretim Yılları	Yemek hizmeti sunulan / Toplam Taşınan öğrenci sayısı	Toplam Araç Sayısı	Taşıma Maaliyeti (TL)	Yemek Maaliyeti (TL)	Toplam Maaliyet (TL)
2013-2014	1996/3113	192	5.072.338	915.262	5.987.600
2014-2015	2231/2891	190	3.150.274	1.187.282	4.337.556
2015-2016	2562/2913	195	4.098.049	1.865.969	5.964.018
2016-2017	2649/3005	207	3.983.673	2.012.107	5.995.780

(Pazarcık İlçe MEM, 2017)

Tablo 5 incelendiğinde, dört yılda yıllık 4 ila 6 milyon arası bir bütçenin yemek ve taşıma araçları için ihale edildiği görülmektedir. Bu rakam öğrenci sayısının artışına paralel olarak yıldan yıla artmaktadır.

### Taşınmalı Eğitim ile İlgili Katılımcı Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde taşınmalı eğitim uygulamasıyla ilgili katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

**Taşınan öğrencilere sağlanan ulaşım hizmetleri hakkındaki görüşler.** Tablo 6 incelendiğinde, ulaşım hizmetleri ana temasında *araç, şoför, hizmet* ve *diğer* şeklinde dört alt tema oluşmuştur. Her temada, bazı kodlar hem olumlu hem de olumsuz görüşler ihtiva ederken, bazıları ya yalnız olumlu ya da yalnız olumsuz görüşleri içermektedir.

Tablo 6

*Katılımcıların, Ulaşım Hizmetlerine İlişkin Görüşleri ve Frekans Tablosu*

Tema	Kodlar	Katılımcılar ve Görüşleri		f
		Olumsuz	Olumlu	
Araç	Araç güvenliği	T3, T8, T10, Ö4	Y6, Y10, V7, V8	4/4
	Araç donanımı (ısıtma vb.)	T3, T9, T10, T11, Y5 Ö2, Ö8, Ö9, V6	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11 Ö12, Ö13, V8	9/8
	Araç durumu	T8, V6		2/0
Şoför	Şoför davranışları	T10, T11	T1, T3, Y4, Y7, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, V3, V7, V8	2/14
	Şoför iletişimi	T4, T8, Y5	T3, Y6, Y7, Y10, Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, V7, V10,	3/15
	Şoför değişikliği	Y4, V10		2/0
	Şoför eğitimi	T5		1/0
	Kötü sürüş/kurala uymama	T1, T4, Y8		3/0
Hizmet	Zamanında alma/bırakma	T1, T3, T5, Y1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö14, V2 Y5, Ö1, Ö11, V8	T2, T6, T7, Y6, Y7, Y10, Ö4, Ö5, Ö7, Ö13, Ö15, V1, V6, V7, V9	13/15
	Kapasite	T1, Y6, Ö8, Ö12, V8	Y7, Ö5, Ö7, Ö13, V7	5/5
	Öğrenciyi almama	T2, Ö2		2/0
	Sivil yolcu alma	T2, Ö2, Ö9, Ö10, Ö12		5/0
	Denetleme	T4, T8, T9		3/0
	Kış nedeniyle geç getirme	T3, Y6		2/0
	Hiçbir sıkıntı yok		T6, Y2, Ö1, Ö3, V1, V2, V3, V7, V9	0/9
	Sosyal devlet olma gereği		Y3	0/1
	Faydalı bir uygulama		T4, T6, T7, Y1, Y3, Ö11, Ö6, V10	0/8
Diğer	Yol durumu	Y4, Y6, Ö8, Ö14, V5, V8	Y5, Y6, Ö13, V7	6/4
	Kaza riski	T4		1/0
	Erken kalkma zorunluluğu	Y4, Ö11, V5		3/0

Tablo 6, *Araç* alt teması bakımından incelendiğinde, bu temada 3 kodun olduğu görülmektedir. Bu kodlardan araç güvenliği ve araç donanımına ilişkin hem olumlu hem

de olumsuz katılımcı görüşleri mevcutken, araç durumu koduyla ilgili yalnız olumsuz görüş mevcuttur. Araç güvenliği ve araç donanımına ilişkin görüşlerde bir eşitliğin söz konusu olduğu görülmektedir. Ancak, cevap veren katılımcılar dikkatle incelendiğinde araç donanımıyla ilgili olumlu görüş bildirenlerin çoğunun öğrenci olduğu görülecektir. Araçlardan yararlananların öğrenci oldukları düşünüldüğünde, onların olumlu görüş bildirmelerinin araç donanımın genel anlamıyla iyi olduğu yorumunun yapılmasına olanak sağlarken, öğrencilerden araç konusunda daha deneyimli ve bilgili olan yönetici ve öğretmenlerin bu noktada olumsuz görüş belirtmeleri araç donanımıyla ilgili bir sorunun var olabileceğini düşündürmektedir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri:

“..... . Araç güvenliği ve ısınma konusunda sıkıntı olmaktadır. Servisler .....” (T3).

“Araçlar genelde bakımsız ve pis. Ayrıca araçların güvenli olmadığını düşünüyorum.” (T8)

“..... . Genellikle araçların ısıtma sistemini kışın sağlıklı çalıştırmıyorlar. ....” (Y5)

“..... . Tek sorun güvenlik, emniyet kemeri yoktur.” (Ö4)

“Çocuğumun servisi dökülüyor. Kapı açılırken sorun oluyor. Isıtması kötü. .... .” (V6)

Tablo 6, *şoför* alt teması bakımından incelendiğinde, bu temada 5 kodun bulunduğu; bunlardan şoför davranışları ve şoför iletişimi kodlarında hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin bulunmasına rağmen diğer üç kodda yalnız olumsuz görüşlerin mevcut olduğu görülmektedir. Ancak, şoför davranışları ve şoför iletişimi kodlarındaki olumsuz ifadeler sınırlıdır, zira katılımcıların büyük çoğunluğu (n=29) bu noktada olumlu görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte birkaç katılımcı şoför değişikliğinin yapıldığını, şoförlerin araçları kötü kullandıklarını ve trafik kurallarına uymadıklarını belirtmişlerdir. *Şoför* alt temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri:

“..... . Şoförle iletişim ve şoförün davranışları genellikle iyi olmakla birlikte bazı şoförlerin davranışlarında lakaytlık ve öğrenciyi kötü davrandığı da az da olsa görülmüştür.” (T3)

“..... . Şoför öğrenci iletişimi iyidir. ....” (Y6)

“Servisçimiz çok iyi ve hoşgörülü...” (Ö4)

“Taşımalı eğitimden oldukça memnunum. Ama, şoförlerin değişmesini istemiyorum.” (V10)

Tablo 6, *hizmet* alt teması bakımından incelendiğinde, bu temada 9 kodun bulunduğu; bunlardan öğrenciyi zamanında alma-bırakma ile araç kapasitesi kodlarında hem olumlu hem de olumsuz görüşler mevcutken diğer 6 kodun 3’ünde yalnız olumsuz, diğer 3’ünde ise yalnız olumlu görüşlerin mevcut olduğu görülmektedir. Bu temada 13 katılımcı, öğrencinin evden-okuldan erken ya da geç alındığını belirtirken, 15 katılımcı ise şoförlerin öğrenciyi alma ve bırakma zaman çizelgesine uyduklarını belirtmişlerdir. Bu olumlu duruma rağmen, araca alınması gereken öğrenciden fazla öğrencinin alınması ve sivil yolcu alımı yetkililerin üzerinde dikkatle durmaları gereken bir husus olarak göze çarpmaktadır. Bir katılımcı taşımalı eğitim uygulamasını, sosyal devlet olmanın bir gereği olarak görürken, sekiz katılımcı da uygulamayı çok faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Genel itibariye, olumlu görüş belirtenlerin çoğunlukta olması göz önüne alındığında hizmet alt temasının genel anlamda olumlu olduğu söylenebilir. *Hizmet* alt temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri:

“Servisler genellikle (bazı aksaklıklar dışında-araç arızalanması vb.) zamanında geliyor. .... . Araçların kapasitesi uygundur. Koltuk sayısından fazla öğrencisi yok.” (Y7)

“Servisin okula zamanında ulaşması öğrencileri okula bıraktığı saat ve okuldan aldığı saat ile ilgili problemler yaşanmaktadır..... .” (T5)

“Servis 15 kişilik ama 7 kişi alıyor. Servisimize öğrenci hariç kişi alınmıyor. .... . Okula zamanında geliyoruz.” (Ö7)

“Çocuğuma sağlanan ulaşım hizmetlerinde hiçbir sıkıntı yok. Çocuğum gayet güvenli bir şekilde ve zamanında okuluna gitmektedir.” (V1)

“Öğrencilere sağlanan ulaşım hizmetlerinin çok iyi olduğunu düşünüyorum. Özellikle bedava olması sosyal devlet anlayışının tecelli ettiğini göstermektedir.” (Y3)

Tablo 6, *diğer* alt teması bakımından incelendiğinde, 4 kod vardır. *Yol durumu* kodunda hem olumlu hem de olumsuz görüşler mevcutken diğer 3 kodda yalnız olumsuz görüşler mevcuttur. *Yol durumu* kodu için olumsuz görüş belirten katılımcıların genelde yolu asfalt olmayan köy ve köy altı yerleşim yerlerinden gelmeleri nedeniyle olumsuz görüş belirttikleri düşünülebilir. *Yol durumu* kodu haricinde, kaza riski ve erken kalkma zorunluluğu kodlarına dair de olumsuz görüşler mevcuttur. Kaza riskinin taşıma kaynaklı olduğunu iddia etmek yanlış olacaktır, zira hangi araç olursa olsun kazaya karışma riski taşıyordur zaten. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri:

“Öğrenciler erken kalkıyor. Bazı yollarda asfaltlar bozuk. ....” (Y4)

“Ulaşım yönünde yol şartları genelde iyidir fakat bazı yörelerde kış aylarında kar ve buzlanmadan dolayı tehlike oluşmaktadır.” (Y6)

“Sabah erkenden saat 6, 6:30 da evden çıkıyor çocuklar tozlu yollarda sefil oluyorlar.” (V5)

### **Taşınan öğrencilere sağlanan beslenme hizmetleri hakkındaki görüşler.**

Tablo 7 incelendiğinde, beslenme hizmetleri ana temasında *hizmet*, *yemek* ve *diğer* şeklinde üç alt tema oluşmuştur. Yine her temada bazı kodlar hem olumlu hem de olumsuz görüşler ihtiva ederken, bazıları yalnız olumlu ya da yalnız olumsuz görüşleri içermektedir.

Tablo 7, *hizmet* alt teması bakımından incelendiğinde, bu temada 6 kodun olduğu görülmektedir. Bu kodlardan yemek, yemek miktarı, hizmet veren personel ve temizlik-hijyen kodlarına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz katılımcı görüşleri mevcutken, hizmet sunumu ve zamanlaması kodlarıyla ilgili yalnız olumlu görüşler mevcuttur. T4 rumuzlu katılımcı yemeğin birden çok taşıma merkezi okula götürüldüğü için soğuyabildiğini belirtirken, 6 katılımcı yemeğin sıcak ve taze olduğunu belirtmişlerdir. Yine birer katılımcı yemek miktarının az ve hizmet veren personelin yetersiz olduğunu belirtirken, bunun tersini söyleyen altı katılımcı vardır. Ayrıca birkaç katılımcı temizlik-hijyen bakımından sorunlar olduğunu belirtmiştir. Ancak, bu üç kod için olumsuz cevapların verilmesi bireysel özelliklerden kaynaklanmış olabilir. Çünkü emsallerine göre X kişisi daha fazla yediği için yemek miktarı az veya temizlik ve hijyen konusunda çok hassas olduğu için Y kişisi yemekleri ve hizmet verenleri (yeterince) temiz görmeyebilir. Hizmet sunumu ve zamanlama kodlarındaki görüşlerin tamamı ise olumludur. *Hizmet* alt temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri:

“Öğrencilere sağlanan yemek hizmetleri gerçekten mükemmel. Bizim zamanımıza göre (öğrencilik yıllarımıza göre) kıyaslandığında daha iyi anlaşılır.” (Y3)

“Beslenme hizmetinden memnunum. Yemeklerin taze ve sıcak olduğunu düşünüyorum.” (V4)

“Beslenme hizmeti en iyi şekilde sağlanmaya çalışılıyor. Birden fazla taşıma merkezi olduğu için yemekler soğuyabiliyor. Çalışan çok az.” (T4)

“Yemekleri ve okulu hijyenik bulmadığım için beslenme hizmetinden yararlanmıyorum.” (Ö3)

Tablo 7, *yemek* alt teması bakımından incelendiğinde, bu temada 4 kodun olduğu görülmektedir. Bu kodlardan yemek kalitesi, yemek çeşidi ve doyuruculuk kodlarına ilişkin hem olumlu hem de az da olsa olumsuz katılımcı görüşleri mevcutken, yemek iç malzemesine ilişkin yalnız olumsuz görüşler mevcuttur. Örneğin T8 rumuzlu katılımcı, gelen yemeğin hem kalitesini düşük hem de çeşit bakımından az olduğunu ifade

ederken, birçok katılımcı yemekleri bol çeşitli ve kaliteli bulmaktadır. Yine bir katılımcı yemeğin doyurucu olmadığını ve bir diğeri de yemek iç malzemesinin olması gerekenden daha az olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 8’deki yemek alt temasındaki verilere bakarak yemeklerin kaliteli, çeşitli ve doyurucu olduğu sonucuna varılabilir. *Yemek* alt temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bu seneki yemekler çok kaliteli ve doyurucu olmakta ve çeşit bakımından da çeşitli yemek çıkmaktadır. Yemekler yemek saatinden 30 dakika önce gelmekte ve sıcak servis yapılmaktadır.” (T3)

“Hizmet gayet iyi. Doyurucu, yemekler kaliteli ve zamanında okulumuza gelmektedir.” (Y4)

“Yemek olarak görüşüm iyi. Kalitesi iyi, sıcak ve düzenli.” (Ö12)

“Çocuğum verilen yemekle doyuyor. Kalitesinden de memnun ve zamanında geliyor.” (V8)

Tablo 7

*Katılımcıların, Beslenme Hizmetlerine İlişkin Görüşleri ve Frekans Tablosu*

Tema	Kodlar	Katılımcılar ve Görüşleri		f
		Olumsuz	Olumlu	
Hizmet	Yemek (soğuk-sıcak vb.)	T4	T3,Ö6,Ö11,Ö12,Ö14,V3	1/6
	Yemek miktarı	T1	Y7,Ö11	1/2
	Hizmet veren personel	T4	T1,Ö8,Ö11,V2	1/4
	Temizlik ve hijyen	T10,Ö3,V3,V6	T1,Ö8,Ö11,V2,Ö13	4/5
	Hizmet sunumu		T5,T6,T8,T9,Y1,Y3,Y4,Y8,Y9,Ö10 Ö15, V1,V4,V4,V7, V10,V11	0/17
	Zamanlama		T2,T3,T10,Y4,Y5,Y7,Y8, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15 V8, V9	0/15
Yemek	Yemek kalitesi	T8,Y7,Ö9,V6	T3,T7,T10,Y2,Y4,Y6 Y8,Y10, Ö2, Ö5, Ö6 Ö8,Ö10 Ö12,Ö13,Ö14, Ö15, V1,V5, V8,V9	4/21
	Yemek çeşidi	T8	T3,Y6,Ö1	1/3
	Doyuruculuk	T11	T3,T10,Y1,Y4,Y6, Y7,Y8 Ö1, Ö5,Ö6, Ö14, Ö15,V8	1/13
	Yemek iç malzemesi	Y7		1/0
Diğer	Yemekhane	T7,Ö4	V5	2/1
	Taşınmayan öğrencilerin yemesi	Ö14		1/0
	Ekstralar (tatlı, meyve vb.)		Y6,V7	0/2

Tablo 7, *Diğer* alt teması bakımından incelendiğinde, bu temada 3 kodun olduğu görülmektedir. Bunlar, “yemekhane-mekân”, “Taşınan olmayan öğrencilerin yemesi” ve “öğün ekstraları” kodlarıdır. Bazı okullarda yemekhanenin olmaması veya küçük olmasından dolayı katılımcılar bu noktada bir eksiklik olduğunu ifade etmiş olabilirler. İkisi aynı kod için olmak üzere üç katılımcı da bu temada olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri:

“.....doyuruculuğu gayet iyi. 4 çeşit yemek verilmekte. Meyve ve tatlı verilmektedir..” (Y6)

“Çok güzel yemek çıkıyor. Yenilen yer de çok iyi.” (V5)

“Okul yemekhanesinden yararlanamıyoruz. Kız erkek karışık, aşırı kalabalık” (Ö4)

“Bence çok iyi. Yemekler doyurucu ve sıcak. Kötü yönü ise buradakiler de (taşınan olmayan öğrenciler) yemek yiyor.” (Ö14)

**Taşınalı öğrencinin, eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif olanaklardan yararlanma durumu hakkındaki görüşler.** Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin *eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif olanaklardan yararlanma durumuna ilişkin* iki alt tema oluştuğu görülmektedir. Bunlar *faaliyetlere katılım* ve *diğer* temalarıdır. Bu temada da bazı kodlar hem olumlu hem de olumsuz görüşler ihtiva ederken, bazıları da yalnız olumlu veya yalnız olumsuzdur.

Tablo 8

*Taşınan Öğrencinin Eğitsel, Sosyal, Kültürel ve Sportif Olanaklardan Yararlanma Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri ve Frekans Tablosu*

Tema	Kodlar	Katılımcılar ve Görüşleri		f
		Olumsuz	Olumlu	
Faaliyetlere katılım	Ders dışı yapılan faaliyetler	T1,T5,T10,T11 Y2, Y4, Y7, Y8 Y9,Ö7, V5,V6	T2,T4,Y1,Y3,Y5,Y6,Y10,Ö6 Ö10,Ö11,Ö12, Ö14, Ö15, V1, V2, V3,V4,V7,V8, V11	12/20
	Eğitsel faaliyetler	Ö9	T3,Y4,Ö2,Ö11,V10	1/5
	Kültürel faaliyetler	T3	Y4,Ö9,V10	1/3
	Sportif faaliyetler	Ö1,V9,V10	T3,T6,T8,T9,Y4,Ö7,Ö11	3/7
	Destekleme ve Yetiştirme Kursları	T9T11,Y1Y2,Ö7,V5		6/0
	Velinin kendi imkânı ile		Y6	0/1
Diğer	Öğrenci ilgisi	T10		1/0
	Okul aktivite sayısı	Ö3,Ö4		2/0
	Okul fiziki imkânı	T7,Ö8,V10		3/0

Tablo 8, *faaliyetlere katılım* alt teması bakımından incelendiğinde, bu temada 6 kodun olduğu görülmektedir. Bu kodlardan eğitsel ve kültürel faaliyetler kodunda birer olumsuz katılımcı görüşü olmasına rağmen, katılımcılar bu faaliyetlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Okuldaki faaliyetlerin birçoğu ders dışı etkinlik kapsamında yapıldığı için ve taşınalı dersleri bittiğinde servise binip evlerine gitmek zorunda olduklarından, her ne kadar olumlu görüş ifade edenler çoğunlukta olsa da, katılımcılar öğrencilerin ders dışı faaliyetlere katılmada sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) na katılım daha net ortaya koymaktadır. Zira çoğunlukla hafta sonları yapılan DYK’ya taşınan öğrencinin katılımı zor olmaktadır. Bu durum “Eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif olanaklardan yararlanma durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Bu konuda görüş belirten katılımcıların tamamı bu kurslara gelemediklerini gelenlerin ise velinin kendi imkânını kullanmasıyla ancak gelebileceğini ifade etmişleridir. Taşınalı eğitim uygulamasıyla gelen öğrencilerin bir takım ders dışı etkinlik ve faaliyetlere katılmadıklarından dolayı hem ders –başarı durumlarının, hem de sosyal ve



kültürel yönlerini geliştiremedikleri söylenebilir. *Faaliyetlere katılım* temasına ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

- “Taşımali öğrenciler diğer öğrencilerin yararlandıkları tüm imkânlardan yararlanırlar.” (T2)
- “Okuldaki taşımali olsun taşımaz olsun bütün öğrencilerimiz bu hizmetlerden eşit şartlarda yararlanmaktadır.” (Y3)
- “Yeterince yararlandığımı düşünüyorum.” (V2)
- “Kurslara, yapılan destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK), etkinliklere ve kutlama programlarına katılamamaktadırlar” (T5)
- “Servisten dolayı katılamıyor.” (V6)
- “Taşımali öğrenciler de kısmen yararlanmaktadır. 2.30 dan sonra ve hafta sonu faaliyetlerine sadece velisinin getirdiği öğrenciler katılabilmektedir.” (Y6)

Tablo 8, *Diğer* alt teması bakımından incelendiğinde, bu temada 3 kodun olduğu görülmektedir. Bunlar, öğrencinin “ilgisi” ve okulun “fiziki imkânı” ve “aktivite sayısı” kodlarıdır. Bu kodlara baktığımızda her üçünde de yalnız olumsuz görüşlerin olduğunu görmekteyiz. T10 rumuzlu katılımcının ifade ettiği öğrenci ilgisizliği yalnız taşımali öğrenciyle alakalı değildir. Çünkü taşıma kapsamında gelmeyen diğer öğrencilerde de bir takım etkinliklere katılmada isteksizlik olabilir veya X faaliyetine ilgisi olmayabilir. Diğer iki kod ise taşıma merkezi okulun bulunduğu yerleşim yerinden (ilçe veya köy-belde) ya da okulun büyük veya küçük olmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü büyük okulun olanakları daha fazladır ve öğrenciler fırsat buldukça bu olanaklardan yararlanabilir, ancak fiziki olanakları yetersiz olan bir okulda öğrenci ne kadar istekli olursa olsun bu faaliyetlere katılamayabilir. Bu temadaki kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri:

- “.....ulaşım sıkıntısı ve öğrencilerin bu tür olanaklara ilgisizliğinden kaynaklı bu tür faaliyetlere katılım yetersiz.” (Ö4)
- “.....daha eksikliklerimiz var, mesela basketbol, tenis gibi spor dalları getirilebilir.” (V10)

**Taşımali öğrencinin okula uyumu hakkındaki görüşler.** Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin *uyum durumuna ilişkin* alt temaların oluşmadığı, yalnız 4 kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Tema kapsamında (birkaç tane olumsuz görüş belirtilmesine rağmen) hemen hiç olumsuz görüşün olmadığı söylenebilir. Okula ve arkadaşlarına uyum kodlarında görülen olumsuz ifadeler yalnız taşıma öğrencileri ile ilgili değildir, zira diğer öğrencilerde de uyum problemleri görülebilir. Netice itibarıyla, taşımali öğrencilerin okula, arkadaşlarına ve öğretmen-yöneticilerine uyum sağladıkları söylenebilir. Hatta ilçe merkezindeki liselerde yöneticilik yapan Y3 ve Y4 rumuzlu katılımcılar, taşımali öğrencilerin daha uyumlu olduklarını belirtmektedirler. Köyden gelen öğrenci, ilçe merkezindeki öğrenciye göre biraz daha uysaldır ve “şımarık” değildir. Dolayısıyla yöneticiler bu “şımarık” olmama halini uyumludur şeklinde düşünmüş olabilirler. Bu temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri:

- “Taşımali öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu uyumu diğer öğrencilerle aynıdır, çok az bir kısmında uyum problemi yaşanmaktadır. Buda köyün.....” (T3)
- “Evet çünkü arkadaşlarımı ve öğretmenlerimi önceden biliyordum. İlk geldiğimiz zaman biraz farklı oldu ama şimdi öğretmenlerimiz ile çok iyi konuşabiliyoruz.” (Ö8)
- “Çocuğumun okula uyumu gayet iyi. Şu güne kadar okuldan hiçbir şikâyet almadım.” (V8)

Tablo 9



### Katılımcıların, Taşınan Öğrencinin Okula Uyumuna İlişkin Görüşleri ve Frekans Tablosu

Tema	Kodlar	Katılımcılar ve Görüşleri		f
		Olumsuz	Olumlu	
Okula uyum	Y5,Ö3		T1,T3,T5,T6,T7,T8,T9,T10,T11,Y1, Y2, Y6,Y7,Y9,Y10,Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6 Ö7,Ö8, Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,V1,V2 V3, V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11	2/39
Arkadaşlarına uyum	T2,T9,Ö2,Ö10		Y8,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,V1,V4,V11	4/10
Öğretmen-yöneticilere uyum			Ö7,Ö8,Ö12,Ö13,V1V4	0/6
Daha iyi uyum sağlar			Y3,Y4	0/2

**Taşınan öğrencilerin (yönetici, öğretmen ve öğrencilere karşı) tutum, davranış ve iletişimlerine ilişkin görüşler.** Tablo 10 incelendiğinde, iki alt temanın oluştuğu ve birincide iki kodun, ikincide ise 3 kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kodlar için belirtilen görüşlerin ise veli ile iletişim kodu hariç büyük çoğunluğunun olumlu gurupta olduğu görülmektedir.

Tablo 10

### Katılımcıların, Taşınan Öğrencilerin (Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilere Karşı) Tutum, Davranış ve İletişimlerine İlişkin Görüşleri ve Frekans Tablosu

Te ma	Kodlar	Katılımcılar ve Görüşleri		f
		Olumsuz	Olumlu	
Tutum ve davranış	Yönetici / öğretmen ile taşınan öğrenciler arası		T1,T2,T3,T4,T5,T6,T7,T8,T9,T10,T11,Y1, Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10,Ö1,Ö2,Ö3 Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13, Ö14, Ö15, V1,V2,V3,V5,V6,V7,V8,V9, V10,V11	0/44
	Taşınan olmayan öğrenci ile taşınan öğrenciler arası	T5,T6,T9,Y6,Y9 Ö9,Ö10,Ö13	T3,T4,T5,T6,T7,T8,T10,T11,Y1,Y2,Y4 Y5 Y7,Y8,Y10,Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö11,Ö15,V1 V2 V3, V5,V7,V10	8/27
İletişim	Yönetici / öğretmen ile taşınan öğrenciler arası	Ö8	T1,T3,T7,T10,Y7,Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,V1,V2,V5, V6,V8,V9,V10,V11	1/27
	Taşınan olmayan öğrenci ile taşınan öğrenciler arası	Y6,Y9	T1,T3,T5,T7,T8,T9,T10,Y4,Y8,Y10,Ö1 Ö7,Ö10, Ö15,V7,V9	2/16
	Yönetici / öğretmen ile veliler arası	T1,T2,T4, T5 T6,T9	T1,T5,T7,T8,T10,Y1,Y2,Y3 Y5,Y6, Y7,Y9,V4,V6	11/15

Birinci alt tema olan *tutum ve davranışlar* teması birinci kod açısından incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin, ister taşınan olsun ister olmasın tüm öğrencilere eşit, olumlu ve iyi davrandıkları, hiçbir öğrenciye farklı davranmadıkları ve aralarında ayrımcılık içeren bir tutum ve davranışta bulunmadıkları sonucu çıkarılabilirken taşınan öğrencilerin de yönetici ve öğretmenlere dönük olumsuz bir tutum ve davranış içine girmedikleri söylenebilir. Aynı alt tema ikinci kod açısından incelendiğinde, taşınan olmayan öğrenciler ile taşınan öğrenciler arasında kısmen de olsa olumsuzlukların olduğu görülmektedir. Öğrenciler birbirlerine farklı davranmakta, zaman zaman gruplaşarak, karşı guruba kavga, küfür benzeri davranışlar

göstermektedir. Ancak, yine de büyük çoğunluk için iyi ve olumlu tutum ve davranışlara sahiptir denilebilir. Bu alt temadaki kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri:

“Herhangi bir pozitif ya da negatif ayrımcılık söz konusu değildir. Her öğrenci, taşınmalı öğrencilere kendi arkadaşları gibi sıcak davranıp sahipleniyor.. Aynı durum öğretmen ve yöneticiler için de söz konusudur.” (T10)

“Bütün öğrencilere eşit olarak yaklaşılmaktadır. Her hangi bir ayırım söz konusu değildir. Öğrenciler arasında da böyle bir ayırım söz konusu değildir.” (Y3)

“Hiçbir olumsuz davranışları bana karşı olmadı ve yoktur.” (Ö3)

“Çocuğuma karşı tutumlarında ve davranışlarında hiçbir sıkıntı yok çünkü çocuğumun öğretmeni ve yöneticileriyle bir sorunu yok.” (V2)

“Gayet iyi anlaştıklarını ve birbirlerini dışlamadıklarını düşünüyorum.” (T8)

“Temizlik kurallarına uymama, dövüş, kavga, küfürleşme gibi olumsuz davranışlar ve köy kavgaları mevcuttur.” (T2)

Tablo 10, ikinci alt tema olan *iletişim* bağlamında incelendiğinde, 3 kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Yönetici / öğretmen ile taşınan öğrenci arasındaki iletişim kodunda yalnız bir olumsuz (Ö8) görüş belirten katılımcının olmasına rağmen bu kod için olumlu görüşlerin belirtildiği anlaşılmaktadır. Öğretmen – öğrenci ilişkisi resmi olduğu için ve öğrenci mezun olana kadar öğretmen ve yöneticilere bir bakıma *muhtaç* olduğu için bu temadaki görüşlerin tamamı olumlu çıkmış olabilir. Aynı alt tema ikinci kod açısından incelendiğinde de taşınmalı olmayan öğrenciler ile taşınan öğrenciler arasında yaşanan olaylara ilişkin iki olumsuz görüşe rağmen olumlu görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

İkinci alt temanın üçüncü kodu olan *veli* kodunda ise olumlu görüş belirten katılımcılar kadar olumsuz görüş belirten katılımcıların da var olduğu görülmektedir. Bu temada katılımcılar, velilerle iletişimin sınırlı olduğu ya da ulaşılamadığını belirtmektedirler. Telefonla dahi ulaşılamayan veli, bir de okula da gelmiyorsa okul yönetimi ve öğretmenler için durum hiç de iyi değil demektir. Buna ilaveten, ulaşılan veli de bağ-bahçe-tarla ve hayvancılık işlerini bahane ederek (gerçek de olabilir) okula gelmemektedir. Dolayısıyla bu velilerle ilişki de sınırlı olmakta veya hiç olmamaktadır. Bu durumda öğrencinin takibi mümkün olmamaktadır. Bu olumsuz görüşlere rağmen, taşıma merkezi okulda çocuğu bulunan velilerden bazılarında da çok rahat ulaşılmakta, onlar okula veli toplantıları haricinde de gelip fikir alışverişinde bulunmaktadırlar. *İletişim alt temasının kodlarına* ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bizim okulda öğretmenlerle, arkadaşlarla ilişki ve iletişimlerimiz iyi.” (Ö7)

“Taşınmalı öğrencilerle diyalogda bir sıkıntı yaşanmamaktadır.....” (Y7)

“Çocuğumun öğretmeni ve yöneticilerle bir sorunu yok.” (V1)

“Taşınmalı öğrenci velileriyle ilişki sınırlı çünkü veli okula gelmiyor....” (T4)

“Sürekli diyalog ve iletişim halindeyiz. En ufak bir sorun olduğunda telefonla bizler ulaşım sorunu çözüyoruz..” (T8)

“Veli toplantılarına özel görüşmelere katılımları diğer velilere göre daha az olmaktadır. Ancak katılmaktadırlar.” (T5)

“Öğretmenlerle görüşüyoruz. Öğretmenler ev ziyaretlerinde bulundu ve bu davranış bizim hoşumuza gitti. Yani öğretmenlerle ilişkimiz iyidir.” (V4)

**Taşınan öğrencinin okul-ders başarısına ilişkin görüşler.** Tablo 11 incelendiğinde, temaların oluşmadığı fakat 4 kodun ortaya çıktığı görülmektedir.

Taşınan öğrencilerin, taşınıyor olmasının ders-okul başarısını kesinlikle etkiler diyen katılımcıların oldukça fazla olduğu (n=31) görülmektedir. Ancak aynı kod için etkilemez şeklinde görüş belirten katılımcılar da az değil. Etkiler şeklinde görüş belirtenlerin içinde yönetici ve öğretmenlerin sayısının çok daha fazla olması nedeniyle, taşıma durumunun öğrenci ders ve okul başarısını etkileyebileceği söylenebilir. Bununla birlikte, öğrenci başarı ya da başarısızlığını taşınmalı olma durumuna değil de öğrencinin bireysel çabası ve ilgisiyle öğrencinin ailesine bağlayanlar da bulunmaktadır. Onlara göre, öğrenci başarmak istiyorsa öncelikle kendi gayreti ve çabası olmalı ve ailesi de ona destek olmalıdır. Hatta taşınmalı öğrencileri daha başarılı bulan katılımcılar da bulunmaktadır. Bunun haricinde üç katılımcı da taşınmalı eğitimin bir avantaj olduğunu belirtmişlerdir. Fırsat ve imkân eşitliği sağlaması bakımından, taşınmalı eğitimin dezavantajlı kişiler için bir avantaj olduğu söylenebilir. Bazı katılımcı görüşleri:

“Genel olarak olumsuz etkilenmekte çünkü çocuk DYK kurslarına gelememektedir..” (T4)

“Kendi okulu hariç bir okulu daha beklediği için geç saatte eve geldiğinden dolayı ders konusunda ve dinlenme konusunda yetersizlik yaşıyor ve buda ders notlarını etkiliyor.” (V3)

“Hiç etkilenmiyorum. Başarım etkilenmiyor. Ödevlerimi gayet iyi yapıyorum..” (Ö11)

“öğrencilerimiz en başarılısı taşınalıdır. Bunun nedeni ailesi ve öğrencinin kendisidir.” (Y8)

Tablo 11

*Taşınan öğrencilerin okul-ders başarısına ilişkin görüşler ve frekans tablosu*

Tema	Kodlar	Katılımcılar ve Görüşleri		f
		Olumsuz	Olumlu	
Ders başarısını etkileme		T1, T2,T3,T4,T5,T6,T7,T8,T9,T11 Y1, Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y9,Ö2,Ö5,Ö6 Ö8,Ö9, Ö10,Ö13,Ö15,V3,V4,V5,V6 V8,V11	T10,Y8,Y10,Ö3 Ö11,Ö14,V1,V2 V7,V9, V10	31/11
Öğrencinin ilgi ve çabası		T9	Y8,Ö12,V10	1/3
Aile etkisi		T7	Y8	1/1
Taşınmalı olma bir avantaj			Y3,Ö7,Ö13	0/3

### **Taşınmalı öğrencilerin, psikolojik-fizyolojik rahatsızlıklarına ilişkin görüşler.**

Tablo 12 incelendiğinde, taşınan öğrencilerin taşınırken psikolojik ya da fizyolojik rahatsızlık yaşayıp yaşamadığına ilişkin görüşlerde alt temaların oluşmadığı yalnız 3 kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcılardan 10 tanesi psikolojik rahatsızlık yaşadığını ifade ederken, 17 katılımcı da fizyolojik rahatsızlık yaşadığını belirtmiştir. Bununla birlikte herhangi bir rahatsızlık yaşamaz görüşünü ise 25 kişi dillendirmiştir. İster psikolojik ister fizyolojik olsun rahatsızlık yaşandığını ifade edenler içinde öğrenci katılımcıların olması, (verdikleri cevaplardan da anlaşılacağı üzere) rahatsızlıkların olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri (olumlu-olumsuz) şu şekildedir:

“Yol yoruyor, çocuk başarısız olacağını düşünüyor.” (T6)

“Serviste gelirken yollar kötü olduğu için midemiz bulanıyor ve başımız dönüyor eğer yollar düzgün olsa öyle kötü şeyler yaşamayız.” (Ö8)

“Yorgun, bitkin ve baş ağrısı konusunda bana şikayette bulunuyor...” (V3)

“Bende taşınıyor olmanın psikolojik veya fizyolojik hiçbir etkisi olmuyor” (Ö6)

Tablo 12

*Katılımcıların Psikolojik-Fizyolojik Rahatsızlıklara İlişkin Görüşleri ve Frekans Tablosu*

Tema	Kodlar	Katılımcılar ve Görüşleri		f
		Olumsuz	Olumlu	
Psikolojik rahatsızlık (Endişe, gerginlik vb.)	T1, T4, T6, T8, T10, Y4, Ö2, Ö3, Ö10, V3, V5 V6			12/0
Fizyolojik rahatsızlık (baş ağrısı, mide bulantısı vb.)	T1, T4, T5, T7, T8, Y1, Y6, Y7 Ö3, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, V3, V8			15/0
Rahatsızlık yaşamaz			T2, T3, T9, T11, Y3, Y5, Y6 Y8, Y9, Y10, Ö1, Ö5, Ö6 Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, V1 V2, V5, V7, V9 V10, V11	0/25

**Taşınmalı öğrencinin devamsızlık yapmasına ilişkin katılımcı görüşleri.** Tablo 13 incelendiğinde, taşınan öğrencilerin 5 kod dâhilinde devamsızlık yaptıkları anlaşılmaktadır. Servis nedeniyle devamsızlık kodunda, servisi kaçırma, kış şartlarında servisin gelememesi gibi alt kodlar oluşturulabilir. Toplamda 5 katılımcı kişisel nedenlerle (örneğin dersi sevmeme, arkadaşlarla dersten kaçma vb.) devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci merkezi sınavlara hazırlanmak amacıyla devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Bu öğrencinin devamsızlığına taşınmalı kaynaklıdır denilemez. Çünkü sınava hazırlanan birçok öğrenci sınav için devamsızlık yapmaktadır. Üç katılımcı ise öğrencinin ailesinin tarım ve hayvancılık gibi işlerini yaptığı için devamsızlıklarının oluştuğunu belirtmişlerdir. Altı katılımcı ise normalde devamsızlık yapmadıklarını ancak sağlık nedeniyle bazı günler gelemediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenlerin aksine, taşınan öğrencilerin devamsızlıklarının olmadığını veya diğer öğrencilerden daha devamlı olduğunu belirten birçok katılımcı (n=29) vardır. Netice itibarıyla, devamsızlıklara bakıldığında birçoğunun servis nedeniyle değil, daha çok kişisel ve diğer nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu durumda taşınmalı uygulamasının hava şartları haricinde öğrenci devamsızlığına neden olmadığı hatta öğrencinin devamının sağladığı söylenebilir. Zaten, devamsızlık yapmazlar kodunun da bu kadar tekrar etmesi bunu kanıtlar niteliktedir. Temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri:

“Devamsızlıklarıyla ilgili olarak kışın bazı köylerden servis gelemiyor. Servisler erken geldiği için bazen servisleri kaçırıyorlar ve sonuç olarak okula gelemiyorlar” (Y1)

“Genel olarak devam ediyorlar ancak bazıları derse girmeyerek okul dışına çıkabiliyor.” (T2)

“Devamsızlık yapmamın tek sebebi 12. sınıf olduğum için sınava yakın okula gelmiyorum servisi pek kaçırdığım söylenemez.” (Ö1)

“Kırsal bölgemizde öğrencilerin devamsızlığı daha çok ailelerinin tarla ve hayvancılık gibi faaliyetleri yüzündendir.” (Y8)

“Çocuğumun hastalık haricinde devamsızlığı olmadı.” (V10)

Tablo 13

*Katılımcıların, Taşınmalı Öğrencinin Devamsızlığına İlişkin Görüşleri ve Frekans*

## Tablosu

Tema	Kodlar	Katılımcılar ve Görüşleri		f
		Olumsuz	Olumlu	
Servisi nedeniyle devamsızlık		T5,T6, T10,Y1,V5		5/0
Kişisel nedenlerle devamsızlık		T2,T4,T8,Y9, Ö8		5/0
Merkezi sınavlara hazırlanma nedeniyle devamsızlık		Ö1		1/0
Ailenin işlerini yapma (tarım, vs)		T8,T9,Y8		3/0
Sağlık nedeniyle devamsızlık		Y1,Ö5,Ö11,V1,V2,V10		6/0
Devamsızlık yapmazlar			T2,T3,T4,T5,T7,T11 Y2,Y5,Y7 Y10,Ö2,Ö3 Ö4,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12 Ö14, Ö15,V3,V4, V5, V7,V8, V9,V10,V11	0/27
Devamsızlıkları taşınan olmayana göre daha az			T10,Y6	0/2

## Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların ulaşım hizmetlerine ilişkin ifade ettikleri görüşlerin genellikle *araç, şoför, hizmet* ve *diğer* alt temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. *Araç* alt temasında araç güvenliği ve donanımıyla ilgili olumlu görüş belirten sadece iki yönetici varken olumsuz görüş belirtenlerin çoğunun yönetici ve öğretmen olması, taşınalı eğitim uygulamasının bu temasıyla ilgili bir problemin olabileceği düşüncesini doğurmaktadır. Bu bulgu, Öztürk & Kaymak (2014)'ın yaptığı araştırmadaki araç güvenliği ve donanımı (araç ısıtması gibi) yeterlidir bulgusuyla örtüşmezken, Altunsaray (1996)'ın “araç güvenliği yeterli seviyededir” bulgusuyla örtüşmektedir. Ramage & Howley (2005), her ne kadar araştırmalarında yüksek friekansta olmasa da güvenlik noktasının da gözden kaçırılmaması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

*Şoför* temasında en çok dikkat çeken noktanın şoför davranışının ve onun taşınan öğrencilerle iletişiminin yüksek düzeyde olumlu olduğu ancak şoför değişikliğinden şikâyet edildiği bulgusudur. Bu bulgu, Yurdabakan & Tektaş (2013)'ın “öğrenciler servis şoförlerinin kendilerine kaba davranmaları, argo ve küfürlü konuşmaları ve tehditkâr söylemleri” ve “servis şoförlerinin öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığı” bulgularıyla taban tabana zıt iken, şoför değişikliği noktasında (servis şoförlerinin sık sık değişmesi nedeniyle kuralların ve düzenin de değiştiğini belirtmişlerdir) örtüşmektedir. Şoför davranışının ve iletişiminin olumlu nitelikte olması, öğrencilerin servis şoförlerine karşı güven duygularını artırabileceği şeklinde yorumlamak mümkündür. Yine bu çalışmadaki şoför ile ilgili bulgular Şimşek (2017) tarafından yapılan ve servis kullanıcıları çoğunlukla cahil kimseler oldukları için yeterli iletişime sahip olmadıkları bulgusuyla da çelişmektedir. Bu durumun olumlu anlamda farklı çıkması belki de Pazarcık İlçe MEM'in okul dönemi başında taşıma ihalesini alan şoförlere vermiş olduğu bir haftalık seminerden kaynaklandığı söylenebilir.

*Hizmet* alt temasında ise öğrenciyi zamanında alma-bırakma ile araç kapasitesi kodlarında hem olumlu hem de olumsuz görüşler mevcuttur. Bu konuda 13 katılımcı öğrencinin evden veya okuldan erken ya da geç alındığını belirtirken, 15 katılımcı ise şoförlerin öğrenciyi alma ve bırakma zaman çizelgesine uyduklarını belirtmişlerdir. Nispeten bu olumlu duruma rağmen, araca alınması gereken öğrenciden fazla

öğrencinin alınması ve sivil yolcu alımı bulgusu dikkat çekmektedir. Yine de, genel itibariye, olumlu görüş belirtenlerin çoğunlukta olması göz önüne alındığında hizmet alt temasının genel anlamda olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgular, Yurdabakan & Tektaş (2013)'ın "servislerin belli saatlerinin olmadığı" bulgusuyla çelişmektedir. Ayrıca eşit sayıda çıkan olumlu ve olumsuz görüşler çerçevesinde değerlendirildiğinde, araştırma bulguları araç kapasitesi bakımından Altunsaray (1996)'ın "araç güvenliği yeterli seviyededir" bulgusuyla da kısmen örtüşmektedir. Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak & Sezer (2007) ise bu noktada "araştırmaya katılan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler taşıma araçlarına öğrenciler dışında kişilerin de alındığı ve bu yüzden öğrencilerin ayakta gidip gelmek zorunda kaldıkları sonucuyla paralellik göstermektedir. Son olarak taşınan öğrencilerin erken kalkma zorunluluğu ve yol durumuyla ilgili olumsuz görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum, Yurdabakan & Tektaş (2013)'ın "öğrencilerin erken kalkmak zorundadır bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, bu bulguya paralel olarak Çabuk Kaya (2006) da "öğrencilerin çok erken kalktıklarını ve bu yüzden yeterince dinlenmeden okula geldiklerini belirtmektedir." Yeşilyurt ve diğerleri (2007) bu durumun sadece taşınan öğrenciler için değil özellikle büyük şehirlerdeki servis kullanan öğrenciler için de geçerli olduğunu belirtmektedir. Secer & Yanpar Yelken (2009) ise katılımcı yönetici, öğretmen ve öğrencilerin, yol ve iklim şartlarının taşınan öğrencilerin ilköğretim uygulamasına elverişli olmadığı görüşündedirler. Ramage & Howley (2005), yol süresinin uzunluğu, servise sabah erken binilmesi, eve akşam geç gelinmesi ve servis kaynaklı yorgunluk ve can sıkıntısı gibi problemleri ifade etmişlerdir. Hashim, Mohamad, Haron, Hassan & Hassan (2013)'nın Malezya'da yaptıkları çalışmada katılımcıların otobüs servis hizmetinden memnuniyet oranının yalnız %37.2 seviyesinde kaldığı tespit edilmiştir.

*Beslenme* konusuyla ilgili katılımcılar, genellikle olumlu görüşler belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında yemek, yemek miktarı, yemeğin kalitesi, doyuruculuğu, zamanında verilmesi ve sunumu noktalarında olumlu görüş bildiren katılımcı sayısı oldukça fazladır. Bu durumda Pazarcık'ta taşınan öğrencilerin eğitim uygulaması kapsamında sunulan yemek hizmetinin katılımcılarca olumlu değerlendirildiği söylenebilir. Bu durum Bilek & Kale (2012)'nin çalışmalarında ortaya koydukları "verilen öğle yemeğinin iyi bir uygulama olduğu ancak yemek kalitesinin bazen sıkıntı oluşturduğu" bulgularıyla kısmen de olsa çelişmektedir. Zira bu çalışmada yemek kalitesine ilişkin yemeğin kalitesinin iyi olduğuna dair tam katılımlı fikir birliği vardır. Yine Altunsaray (1996)'ın "öğrencilere yemek verilmediği için beslenme sorunuyla karşı karşıya kaldıkları" bulgusuyla örtüşmezken, Öztürk & Kaymak (2014)'ın yaptığı çalışmayla örtüşmektedir. Yurdabakan & Tektaş (2013)'ın yaptıkları çalışmada ortaya çıkan "öğrencilerin %67'sinin verilen öğle yemeği uygulamasından olumlu bahsederken aynı öğrencilerin %73 oranında münüyü ve yemeklerin kalitesinden memnun olmadıkları" bulgusu da kalite açısından karşılaştırdığımızda bu çalışmayla örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni Pazarcık'ta yemek hazırlanmasından sorumlu olan kurumun kâr amacı gütmeyen bir kamu kurumu (Öğretmen evi) olmasından kaynaklanıyor olabilir. *Beslenme hizmetleri* konusunda çok önemli bir sorun olmasa da yemek yenilen mekâna ilişkin bazı katılımcılar olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu durum okuldan okula farklılık göstermektedir. Sorun genel olarak mekânın küçük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, Yeşilyurt ve diğerleri (2007)'nin yaptıkları çalışmada belirtmiş oldukları



“taşımali öğrencilerin yemek yiyebilecekleri bir yerin olmaması bir sorundur” bulgusuyla örtüşmektedir.

Taşımali öğrencilerin okuldaki *eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılabilme durumlarıyla* ilgili görüş belirten katılımcılar, öğrencilerin kısmen de olsa eğitsel ve kültürel faaliyetlere katıldıklarını, sportif etkinliklere ise daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu tür faaliyetlere katılımın okul saatleriyle sınırlı olduğunu da eklemişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarına ise hiçbir öğrenci *katılmıyorum* şeklinde görüş belirtmemiştir. Çünkü bu kurslar çoğunlukla hafta sonları yapılmaktadır. Öğrencinin köydeki evinden okula gelip/getirilip, kursa katılması ve gün sonu tekrar eve gidebilmesinin imkânı yoktur. Bu nedenle öğrenciler hafta sonu ve ders zamanları harici vakitlerdeki kurs ve faaliyetlere katılamamaktadır. Araştırmadaki bu bulgu, Bilek & Kale (2012)’nin “Okullarda taşımali öğrencileri de kapsayan ek ders ve etüt gibi faaliyetlerin genelde yapılamadığı, taşımali eğitimde ders dışı sosyal faaliyetlerin çok az ve zor şartlar altında yapıldığı ve bu şekilde yapılan uygulamaların da tam olarak amacına ulaşmadığı” bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırmayla benzerlik taşıyan bir başka bulguya Şimşek & Büyükkıdık (2017)’da da rastlanmaktadır. Söz konusu araştırmacılar ise “taşınan öğrencilerin ders dışı sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklere ve okullarda açılan yetiştirme kurslarına evlerine ulaşma sorunları nedeniyle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Cinoğlu, Öztürk & Demir (2014) tarafından yapılan araştırmada da yönetici ve öğretmenler taşımali öğrencilerin sosyal ve sportif etkinliklere yeterince katılmadıkları ve diğer arkadaşlarından geride kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu tema ile ilgili olarak Jimerson (2007), özellikle uzun taşıma sürelerinin, öğrencilerin gerek okuldaki ders dışı etkinliklere gerekse de sosyal yaşamına ilişkin etkinliklere katılımını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmiştir.

Taşınan öğrencilerin *uyum durumuna ilişkin* hemen hemen hiç olumsuz görüşün olmadığı söylenebilir. Araştırmada, taşınan öğrencilerin okullarına ve arkadaşlarına uyumunun tam olduğu görülmektedir. Hatta taşınan öğrencilerin taşınmayan öğrencilere nazaran daha uyumlu olduklarını belirten katılımcılar olmuştur. İlgili literatür tarandığında, Çabuk Kaya (2006) taşınan öğrencilerin, taşımamın gerçekleştiği okul ve çevreye uyum sağlama gibi konularda da çeşitli sıkıntılar çektikleri bulgusunu paylaşmaktadır ki bu tespit, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Başka bir çalışmada ise Yeşilyurt ve diğerleri (2007), Çabuk Kaya’nın bulguları ile benzeşen ama bu araştırmanın sonuçlarıyla benzeşmeyen bir bulgu paylaşmışlardır. Buna göre, o araştırmaya katılan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler taşımali öğrencilerin okula uyum sağlayamadıklarını ve bunu bir sorun olarak gördüklerini belirtmektedirler. Ak & Sayıl (2006) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha uyumlu oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin, *tutum ve davranışlarının* arkadaşlarıyla yaşadıkları münferit olaylar dışında hem öğretmen ve yöneticilerine karşı hem de arkadaşlarına karşı iyi olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler, taşıma merkezi okulda köylerine nazaran daha fazla sosyalleşme imkânı bulmaktadırlar. Bu bağlamda, Turan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre öğrenciler, taşımali eğitim sayesinde farklı köylerden gelen öğrencilerle ve öğretmenleriyle tanıştıklarını, arkadaşlıklar kurduklarını ifade etmişler ve bu sayede sosyalleştiklerini belirtmişlerdir. Turan’ın aksine, Küçüksüleymanoğlu (2006) merkez okullardaki öğrencilerin az da olsa bir kısmının köyden gelen çocuklara karşı önyargılı ve anlayışsız davranabildiklerini ifade etmiştir.



Yönetici ve öğretmen ile taşınan öğrenci arasındaki *ilişki ve iletişimin* de yine oldukça olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, buna veli ile iletişim ve ilişki açısından bakıldığında bazı sorunların olduğu göze çarpmaktadır. Veliye ulaşmak bazı durumlarda mümkün değilken, bazı durumlarda ancak telefonla, (pek nadir de olsa) bazen de velinin okula gelmesiyle mümkün olmaktadır. Turan (2011), çalışmasında, taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin, taşınmalı eğitim sisteminde öğretmen-veli ilişkisinin olmadığını, öğretmenin taşınmalı öğrencilerin velileriyle senede ya bir defa görüştiklerini ya da hiç görüşemediklerini, bu durumun ise öğrencinin başarısını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer ifadelere, Küçüksüleymanoğlu (2006)'nda da rastlanmaktadır. Küçüksüleymanoğlu öğretmen veli iletişiminin yüz yüze pek yapılamadığını ifade etmiştir. Bilek & Kale (2012) de yaptıkları araştırmada “taşınmalı eğitim uygulamasında karşılaşılan bir sorun da öğrencilerin velileriyle okul arasındaki iletişimin az olmasıdır” tespitinde bulunmuşlardır. Jimmerson (2007), okul ev arası mesafe ve yol süresi arttıkça velinin okulla ilişki ve iletişiminin gerilediğinden şüphelendiğini belirtmektedir. Sözü edilen araştırmalarla bu araştırmanın bulguları veliyle iletişim noktasında örtüşmektedir.

Araştırmada, taşınan öğrencilerin, taşınmıyor olması onların *ders-okul başarısını* etkilemez şeklinde görüş belirten katılımcıların yanında kesinlikle etkiler diyen katılımcıların da oldukça fazla olduğu görülmektedir. Etkiler şeklinde görüş belirtenlerin içinde eğitimcilerin sayısının çok daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Taşkiran (2010)'ın yaptığı çalışmada normal eğitim gören öğrencilerin taşınmalı eğitim öğrencilerine göre akademik başarılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aslan (2017), öğrencilerin akademik başarıları ve TEOG puanları üzerinde okul dışı değişkenlerin etkisini araştırdığı çalışmasında, taşınmalı öğrencilerin taşınmayan öğrencilere göre başarılarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Bilek & Kale (2012)'ye göre taşınan öğrencilerin eğitiminde akademik başarıyı düşüren en önemli sebebin öğrencilerin köylerinden taşıma merkezi okula veya okuldan eve servislerle taşınırken yorgun düşmeleri gelmektedir. Bu araştırmanın bulguları ders başarısı bakımından bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Zars (1998), akademik başarı konusunu ele alan bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada da taşınmalı eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bir takım olumsuz etkiler yaratabileceği bulgusu paylaşılmıştır. Spence (2000) de yapılan araştırmalarda uzun servis sürelerinin öğrencinin akademik başarısı ve derslere katılımı üzerinde negatif bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Zars ve Spence'in çalışmasının bulguları da bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin taşınması esnasında, katılımcılardan 10 tanesi *psikolojik*, 17 tanesi de *fizyolojik rahatsızlık* yaşadığını ya da yaşanabileceğini; 25 kişinin ise herhangi bir rahatsızlık yaşanmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu durumda araştırma sonucu olarak taşınmalı olma rahatsızlığına neden olur ya da olmaz demek kolay olmamakla birlikte, yapılan diğer araştırmaların çoğunda rahatsızlık yaşar vurgusu ağır basmaktadır. Örneğin, Yalçın (2006)'a göre, taşınan öğrencilerin evleri ile okul arasındaki uzaklık öğrencilerin yalnızlık hissine kapılmalarına neden olmakta, yolculuk sırasında mide bulantısı, karın ağrısı ve baş ağrısı gibi rahatsızlıklar yaşadıklarını söylemektedirler. Küçüksüleymanoğlu (2006) da öğrencilerin sabah çok erken ve genellikle servis araçlarına aç bindiklerini, yollarda uykularının gelip midelerinin bulandıklarını belirtmiştir. Cinoğlu ve diğ. (2014) ise araştırmalarında taşınmalı öğrencilerin yorgun olduklarını, özellikle kış aylarında servis beklerken

mevsimsel problemlerle yüzyüze kaldıklarını ve bu durumun da öğrencilerin sağlığını tehdit ettiğini belirtmişlerdir. Altunsaray (1996) da bu konuda, taşımının, yalnızlık ve can sıkıntısı, yorgunluk ve mutsuz olma gibi olumsuz duygular yaşattığından bahsetmiştir. Mulcahy (1999) yaptığı çalışmasında, taşımali eğitimin güvenlik, yorgunluk ve hastalık gibi farklı sorunlara yol açabileceğini belirtmiştir. Mazer, Jacobson Vann, Lamanna & Davison (2013) ise, öğrencilerin servis araçlarının ekzoz dumanlarına maruz kaldıklarını ve bu zehirin öğrencilerde var olan hastalıkları olumsuz yönde etkilediğini ve zamanla astma ve akciğer fonksiyon bozukluklarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci birçok nedenden dolayı *devamsızlık* yapabilir. Öğrencinin taşımali olmak nedeniyle değil, daha çok kişisel ve diğer nedenler kaynaklı devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Bu durumda taşımali uygulamasının hava şartları haricinde öğrenci devamsızlığına neden olmadığı hatta öğrencinin devamının sağlanmasına etkisinin olduğu söylenebilir. Zaten, bulgularda en fazla tekrarla ifade edilen *devamsızlık yapmazlar* kodu da bunu kanıtlar niteliktedir. Arı (2003), devamsızlıkla ilgili olarak, taşımali öğrencilerin devamsızlığının az olduğunu ifade etmiştir. Küçüksüleymanoğlu (2006), taşımali öğrencilerin okula devam oranlarının % 83 gibi bir rakamla oldukça yüksek olduğunu ancak nadiren de olsa az sayıda öğrencinin köydeki işleri bahane ederek devamsızlık yaptıklarını belirtmiştir. Gottfried (2017) da benzer bulguları tespit etmiştir. Ona göre, servis ile gelen öğrencilerin devamsızlığı daha azdır ve bu durum onların daha iyi öğrenmelerini ve dolayısıyla başarılarının artmasını sağlamaktadır. Söz konusu bu iki araştırmadaki bulgular, bu araştırmamanın bulgusuyla da benzerlik göstermektedir.

### Öneriler

- Taşıma hizmetinin sunulmasında, araçların sözleşme şartlarına uygunluğu, periyodik bakımlarının yapıldığı, öğrenci dışında yolcunun alınmadığı, mutlaka ilgililer tarafından denetlenmelidir.
- Okul servis aracı kullanan şoförlerin yönetmelikte belirtilen niteliklere sahip olmaları ve dönem başında mutlaka ciddi bir eğitimden geçirilmeleri gerekir.
- Okul yönetiminin bilgisi dışında şoför değişimi yapılmamalıdır.
- Öğrenciler, taşımali eğitim nedeniyle çok erken kalkmaktalar ve uykularını tam olarak alamamaktalar. Bu nedenle okullarda derse başlama saatleri taşımali öğrencisi olan okullarda bu öğrencilerin durumları dikkate alınarak ayarlanmalıdır.
- Taşımali öğrencilerin okuldaki eğitsel, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere daha etkin katılabilmelerini sağlamak amacı ile ilkbahar ve sonbaharda okul çıkış saatleri ve dolayısı ile taşıma saatleri taşınan öğrenciye göre ayarlanmalıdır.
- Veliyle iletişimde velinin araması ve okula gelmesi beklenmemeli, veli zaman zaman okula davet edilmeli, olanaklar ölçüsünde telefon görüşmesi ve öğrenci kanalı ile gönderilecek mektuplar aracılığı ile etkin iletişim sağlanmalıdır.

## Summary

**Purpose and Significance:** Today, countries develop very specific policies towards education systems that shape their future. The ultimate goal of these special policies is to improve the quality of life for not only some privileged people but the entire community. For this purpose, Turkey has seen education as a means of development and innovation from the foundation of the Republic to the day. For this purpose, the state tried to provide education services to its citizens in different past periods with different applications such as village institutes, teacher-training schools, and boarding schools. Today, the efforts to provide education has been tried to be fulfilled with transported education.

Transported education is an application aimed at ensuring primary, secondary and high school students who have problems in accessing to the school for various reasons (Ministry of National Education [MEB], 2017). Transported education application started in 1989-1990 academic year (Şan, 2012). Having seen the success in application, at the end of the semester, the application was extended to include all the provinces in the following years. With the application of transported education, the state fulfills its responsibility to spread education throughout the country. There are a number of factors that we have not seen in normal education in the process of carrying out the application. Services, drivers, dining halls, student feeding ... etc. have inevitably positive and negative effects on the students and the education system. It is important to investigate what these effects are in order to ensure that the application is carried out properly. It will be possible to work on improving the problematic points while continuing to implement useful aspects based on the findings at hand. It is important and meaningful to conduct the research in Pazarcık on the grounds that Pazarcık is one of the districts where this increase is observed the most in Kahramanmaraş province which is one of the provinces with the highest increase among the 81 provinces in Turkey whose number of students in transported education has gradually increased in years. It is important for educational administrators, teachers and the public to be considerate and aware of the positive and negative aspects of the transported education in Pazarcık by managers', teachers', students' and parents' viewpoints on the evaluation of the application.

**Methods:** In order to obtain in-depth information, qualitative research method was taken as basis in this research. The research was designed in case study pattern and the findings were analyzed by content analysis method. Furthermore, data triangulation was performed in the study. The study group of the research consisted of managers and teachers working in the transported center schools in Pazarcık, students studying in these schools and the parents of the transported students. The maximum diversity sampling method which is one of the purposeful sampling methods was chosen to determine the study group. For this purpose, one manager, one teacher, one or two student and one parent from each transportation center school where the catering service was provided to the transported students was selected as the participants of the research. The participants are labelled as Y (for principals), T (for teachers), Ö (for students) and V (for parents). There are 10 Ys, 11 Ts, 15 Ös and 11 Vs and the total number of the participants is 47. Semi-structured interview form which has 8 questions to be answered by the participants was applied in the research. In gathering the data, the participants

replied in writing to the questions in the semi-structured interview form. Meetings with managers, teachers and students were held in the participants' schools. The forms for the parents were sent to their homes with the students and taken back later from the students. The data in the semi-structured interview form was analyzed by content analysis which is done in stages. Finally, a number of precautions have been taken in the context of validity and reliability in the research.

**Results:** The opinions expressed by the participants regarding the transport services seem to concentrate mostly on the *vehicle*, *driver*, *service* and *other* sub-themes. It may be considered that there is a problem with *vehicle* safety and equipment in the vehicle sub-theme. The most noticeable thing about the *driver* sub theme is that the driver's behavior and communication is highly positive, but there are complaints about the driver's change. In the *service* sub-theme, there are both positive and negative opinions on the codes that student's being taken on and off time and vehicle capacity. Despite some negative views, the service sub-theme is generally positive. Participants often expressed favorable opinions on *nutrition*. Participants who expressed views on *participating in the educational, social, cultural and sporting* activities of the school stated that students participated in educational and cultural activities, in part. However, such activities were limited to school hours. In the research, it seems that the students who are being transported are completely *in harmony* with their schools and friends. It can be said that the *attitudes and behaviors of the transported students* are good against teachers and administrators, as well as their friends. It is also possible to say that the *relationship and communication* between the manager, the teacher and the transported student is also very positive. However, when we look at communication and relationship with the parents, we see that there are some problems. It is seen in the research that there are quite a number of participants who say that transportation affects their *academic success* and the participants in the opinion that they are not affected by. In the research, although some of the participants stated that they experienced or can experience *psychological or physiological discomfort*, some other stated that they did not have any discomfort. In the study, it is seen that most of the students who are *absent* are absent not due to being transported but due to personal and / or other reasons.

**Discussion and Conclusions:** The authorities should take the results mentioned above into consideration and review and develop the transported education application in Pazarcık in terms of findings and recommendations of this research.

### Kaynakça

- Ak, L. & Sayıl, M. (2006). Three different types of elementary school students' school achievements, perceived social support, school attitudes and behavior-adjustment problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 293-300.
- Altunsaray, A. (1996). *Taşımali ilköğretim uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Arı, A. (2003). Taşımali ilköğretim uygulaması (Uşak örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 101-115.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (Teog) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236.
- Bilek, E. & Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımali eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 609-632.
- Çabuk Kaya, N. (2006). Taşımali eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 105-116.
- Cinoğlu, M., Öztürk M. & Demir, H. (2014). Birecik'te taşımali eğitim uygulamalarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 211-229.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gottfried, M.A. (2017). Linking getting to school with going to school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(4), 571-592.
- Hashim, R., Mohamad, S., Haron, S., Hassan, F. & Hassan, N.A. (2013, Nisan). *Student satisfaction with the campus bus services at UiTM Shah Alam, Malaysia*. IEEE Business Engineering and Industrial Applications Colloquium (BEIAC) Konferansında sunulan bildiri, Universiti Teknologi MARA, Shah Alam, Malaysia. Erişim adresi:<https://www.researchgate.net/publication/261238409>. (Erişim tarihi 20.04.2018)
- Howley, A. & Howley, C. (2001). Rural school bussing. *Eric Digest*. <http://www.ericdigests.org/2002-3/busing.htm>. (Erişim tarihi 20.04.2018)
- Jimerson, L. (2007). Slow motion: Traveling by school bus in consolidated districts in West Virginia. *Rural School and Community Trust*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499440.pdf> (Erişim tarihi 01.08.2017)
- Kaya, A. & Aksu, M.B. (2009). Fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasında bir adım olarak taşımali eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 77-189.
- Küçüköğlü, A. & Küçüköğlü, K. (2006). Taşımali ilköğretim uygulaması üzerine bir araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 11-18.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımali eğitim: Bursa ili örneği. *İlköğretim Online*, 5(2), 16-23.
- Mazer, M. E., Jacobson Vann, J. C., Lamanna B. F. & Davison, J. (2014). Reducing children's exposure to school bus diesel exhaust in one school district in North Carolina. *The Journal of School Nursing*, 30(2), 88-96.



- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html).
- Mulcahy, D. M. (1999). Critical perspectives on rural education reform. *The Morning Watch*, 26(3-4). <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win99.html>. (Erişim tarihi 20.04.2018)
- Öztürk, H. & Kaymak, T. (2014). İlkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 205-224.
- Pazarcık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Strateji Geliştirme Birimi. (2017). *Taşımali eğitim istatistikleri*.
- Ramage, R. & Howley, A. (2005). Parents' perceptions of the rural school bus ride. *The Rural Educator*, 27(1), 15-20.
- Recepoglu, E. (2009). Taşımali ilköğretim uygulaması ve karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 427-444.
- Recepoglu, E. (2013). Türkiye'de taşıma ve taşıma araçları ile ilgili sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve araç sürücülerinin algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 123-14
- Sağlam, M. (2013). Türk eğitim sisteminde gelişmeler. A. Hakan (Ed.). *Eğitim biliminde yenilikler içinde* (s. 123-145). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Secer, M. & Yanpar Yelken, T. (2009). İlköğretim 6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin taşımali eğitimde karşılaştığı sorunlar (Gülner örneği). *İlköğretim Online*, 8(1), 24-35.
- Spence, B. (2000). Long school bus rides: Their effect on school budgets, family life, and student achievement. *Rural Education Issue digest*. <https://eric.ed.gov/?q=ED448955&id=ED448955>. (Erişim tarihi 20.04.2018)
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşımali eğitim öğrencilerinin sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, A. & Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşımali eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 16(1), 15-34.
- Şimşek, Y. (2017). The Evaluation of the application of transported education by teachers. *International Journal of Educational Research Review*, 2(1), 41-48.
- Taşkıran, B. (2010). *Taşımali eğitim merkezlerinde öğrenci başarısının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2016/17*. Erişim adresi: [http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=270](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=270).
- Turan, S. (2011). *Taşımali ilköğretim uygulamasında karşılaşılan güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın, K. Y. (2006). *Yerleşik ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin toplumsallaşmasında beden eğitimi ve sporun önemi: Kütahya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A. & Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşımali eğitim araştırması: Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 197-213.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yurdabakan, İ. & Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 511-527.
- Zars, B. (1998). Long rides, tough hides: Enduring long school bus rides. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED432419.pdf>. (Erişim tarihi 01.08.2017).



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>





## Lise Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Sitesine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi\*

### Evaluation of High School Students' Opinions on Educational Informatics Network (EBA) Site

Ferhat BAHÇECİ\*\*

Burak EFE\*\*\*

Received: 31 January 2018

Research Article

Accepted: 02 April 2018

**ABSTRACT:** In this study, it was tried to evaluate the views of high school students about the EBA Course website. The participants of the study used EBA Course website and they consisted of 174 students studying in the school year of 2016 and 2017 in two Anatolian high schools. Survey model was used in the study. The data obtained through a questionnaire developed by the researchers was analyzed through the techniques of non-descriptive statistics and one-way analysis of variance (ANOVA) for unrelated samples. According to the results obtained at the end of the study, it was found that the majority of the students connected the internet from their houses and they preferred computer as the tool to connect to the EBA website. Additionally, they reported that they were able to connect easily the EBA Course website and they rarely used the website. Moreover, they stated that the students did not find the contents of the EBA Course website sufficient. In addition, while the 9<sup>th</sup>-grade students stated that EBA Course tests were instructive and EBA increased their course success, the 12<sup>th</sup>-graders stated negative opinions in these matters. The students in general had the opinion that the contents of EBA Course website were insufficient for university exam. The course contents of EBA were considered to be simple for high school students and unsuitable for the age levels of these students. It is suggested for the contents of EBA Course website to be reorganized and updated in accordance with the grade levels of students.

**Keywords:** EBA, high school students, student views.

**ÖZ:** Bu çalışmada, lise öğrencilerinin EBA Ders web sitesi hakkındaki görüşlerinin neler olduğu değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını EBA Ders web sitesini kullanmış, iki Anadolu lisesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 174 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile elde edilen veriler, tanımlayıcı olmayan istatistik teknikleri ve ilişkisiz örnekler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun internete evden bağlandığı ve EBA web sitesine bağlanmak için kullandıkları araç olarak bilgisayarı tercih ettiği görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler, EBA Ders web sitesine rahatlıkla bağlanabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler EBA Ders web sitesindeki içerikleri yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte 9. sınıf öğrencileri EBA Dersteki testlerin öğretici olduğunu ve EBA'nın ders başarılarını artırdığını belirtirken 12. sınıf öğrencileri bu konularda olumsuz görüş belirtmiştir. Öğrencilerin geneli EBA Ders web sitesindeki içeriklerin üniversite sınavları için yeterli olmadığı görüşündedir. EBA Dersteki içeriklerin lise düzeyindeki öğrencilere basit geldiği ve lise öğrencilerinin yaş seviyelerine uygun olmadığı düşünülmektedir. EBA Ders web sitesinin içeriklerinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yeniden düzenlenmesi ve güncellenmesi tavsiye edilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** EBA, lise öğrencileri, öğrenci görüşleri.

\* A part of this work was presented as an oral presentation at the 11th International Computer & Instructional Technologies Symposium held in Malatya, Turkey between 24 and 26 May 2017.

\*\* *Corresponding Author:* Asst. Prof. Dr., Fırat University, Elazığ, Turkey, [ferhatbahceci@hotmail.com](mailto:ferhatbahceci@hotmail.com)

\*\*\* Teacher, Ministry of Education, Bingöl, Turkey, [befe536@gmail.com](mailto:befe536@gmail.com)

#### Citation Information

Bahçeci, F. & Efe B. (2018). Lise öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 676-692.

## Giriş

Günümüzde teknoloji hızla gelişmektedir ve bu gelişmelerle birlikte teknoloji kullanımı da yaygınlaşmaktadır. Özellikle internet, bilgisayar ve cep telefonu kullanım oranı hızla artmaktadır. Türkiye'nin internetle ilk buluşması 1993 yılında gerçekleşmiş ve 1997 yılında Türkiye'deki hanelerin %1.2'sinde internet kullanılırken bilgisayar kullanım oranı %6.5 olarak belirlenmiştir (Aktaş, 2006). Türkiye İstatistik Kurumunun (2016) verilerine göre 2016 yılında Türkiye'deki hanelerin %76.3'ünde internet bağlantısı olduğu ve Türkiye nüfusunun %54.9'unun bilgisayar kullandığı belirlenmiştir. Buna ek olarak 2004 yılında cep telefonu sahibi olan kişi sayısı toplam nüfusun %53'ü iken 2016 yılında akıllı telefon ve cep telefonu kullanan kişi sayısı toplam nüfusun %96.9'una ulaşmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2016). Görüldüğü gibi internet ve bilgisayar kullanımı 1997 – 2016 yılları arasında ülkemizde büyük oranda artmıştır. Ayrıca cep telefonu ve akıllı telefonların kullanım oranı da 2004-2016 yılları arasında neredeyse iki katına çıkmıştır (TÜİK, 2016). Bu gelişmelerin sonucunda teknoloji ile doğan nesiller ile teknoloji ile sonradan tanışan nesiller arasında birtakım farklılıklar oluşmaktadır. Prensky (2001) bu farklılığı teknolojinin içinde doğan bireyler için dijital yerli olarak, teknoloji ile sonradan tanışan bireyler için dijital göçmen olarak isimlendirmiştir. Bununla birlikte Prensky dijital yerlilerin daha çok internet, cep telefonu, bilgisayar gibi araçları kullanarak büyüdükleri için şu anda dijital göçmen olan ve daha çok kalem-kâğıtla öğrenmiş öğretmenlerinden farklı bir öğrenme tarzına sahip olduğunu vurgulamıştır (Prensky'den aktaran Bilgiç, Duman & Seferoğlu, 2011). Dijital yerlilerin teknolojiyi yoğun kullanması ve daha çok internet ortamından bilgiye erişmeyi tercih etmeleri eğitimle teknolojinin kaynaşmasını zorunlu kılmıştır. Bu yüzden Avusturalya, Finlandiya, Portekiz, Malezya gibi ülkeler, eğitimde geliştirdikleri teknoloji politikalarıyla 21.yy'nin gerektirdiği eğitim ve öğretimi öğrencilere sunmak için eğitim kurumlarındaki donanım ve yazılım alt yapılarını geliştirmişlerdir (Tekin & Polat, 2014). Türkiye'de de Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi eğitim ve öğretim süreçlerinin teknoloji ile kaynaşması sürecinde önemli bir kilometre taşı olmuştur.

FATİH projesi, öğrencilerimizin en çağdaş eğitime ulaşması, en güncel eğitim içeriklerine ulaşması ve her öğrenciye eğitim hakkının adaletle sağlanması için yapılmıştır ve eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili uygulamaya konulan en büyük projedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). FATİH projesi ile birçok okul akıllı tahta, tablet bilgisayar, doküman kamera, çok fonksiyonlu yazıcı, internet ağ alt yapısı ile donatılmış, öğretmenlere FATİH projesi hakkında hizmet içi eğitimler verilmiş ve e-içerilerin sağlanıp öğrenci ve öğretmenlerin bu içeriklerden faydalanması için EBA web sitesi oluşturulmuştur (MEB, 2017).

EBA web sitesi ilk kez 2012 yılında EBA test sürümüyle yayınlanmıştır (Pala, Arslan & Özdiç, 2017). EBA'nın ikinci sürümü ise 2015 yılı Eylül ayında yeni tasarımıyla yayınlanmış 1 Aralık 2016 tarihine kadar EBA'nın bu tasarımı kullanılmış ve 1 Aralık 2016 tarihinde üçüncü sürümü yayınlanmıştır (Pala, Arslan & Özdiç, 2017). EBA web sitesi, herkese ücretsiz kullanım imkânı sağlayan, incelemeden geçmiş ve güvenilir olan, öğrenci ve öğretmenlerin yeni paylaşımlarıyla sürekli gelişen e-içerikleri içerisinde barındıran, çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur (Eğitim Bilişim Ağı [EBA], 2017). EBA'da ses, yazı, resim ve video türünde kaynaklar yer almaktadır. Dijital alan temini ve dosya yükleme, farklı sınıf düzeylerine uygun dersler, yarışma düzenleme imkânı,

duyurular yapılabilmesi ve kullanıcıların paylaşımlar yapabilme imkânı EBA sistemini zenginleştiren özelliklerinden bir kaçıdır (Aktay & Keskin, 2016).

EBA'nın içerisinde yer alan EBA Ders sitesinde öğrenci-öğretmen iletişiminin ve etkileşiminin daha fazla olduğu, EBA Ders sitesinin öğrencilerin ders başarılarına etkisinin daha fazla olduğu düşünülmektedir (Tutar, 2015). EBA Ders sitesinde Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Fen Bilimleri gibi dersler olmakla birlikte site sürekli güncellenmekte ve siteye yeni dersler eklenmektedir (EBA, 2017). Bununla birlikte ülkemizdeki öğretmen ve öğrenci sayısı düşünüldüğünde EBA Ders sitesinin öğretmen ve öğrenciler için önemi ortaya çıkmaktadır.

EBA Ders sitesinde öğrenciler, öğretmenlerinin gönderdiği çalışmalarını görebilir, öğretmenler kendilerine göre hazırladıkları takvim düzenine göre gönderdikleri çalışmalarını ve zamanı yaklaşan çalışmalarını takip edebilir, takip ettiği veya oluşturduğu gruplarda tartışmalara katılabilir, meslektaşlarıyla iş birliği yapabilirler (EBA, 2017). Bununla birlikte öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişime geçebilir, birlikte çalışabilir, paylaşımında bulunabilir ayrıca öğretmenlerinin gönderdiği ödevleri takip edebilir aynı şekilde ödevleri tamamlayıp gönderebilir (EBA, 2017).

Alanyazın'da EBA ile alakalı yapılmış birçok çalışmaya ulaşmak mümkündür. Bu çalışmaların bir kısmı incelenmiştir. Tüysüz ve Çümen (2016) yaptığı çalışmayla ortaokul öğrencilerinin, EBA web sitesini sınavlara hazırlanmada, konu tekrarı yapmada ve konuları pekiştirmede yararlı bir site olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Aynı zamanda EBA web sitesinin videolar, testler, eğitici etkinlikler/oyunlar ve konu anlatımları bakımından öğrenciler için ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber EBA Ders sitesinin; test çözme, konu tekrarı yapma ders başarılarını artırma konularında öğrencilere faydalı olduğunu görmüştür (Tüysüz & Çümen, 2016).

Durmuşçelebi ve Temircan (2017) ortaokul ve lise düzeyine yönelik yaptığı çalışmada EBA'daki eğitim materyalleri ve ders içeriklerine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın genelinde EBA'daki matematik ders içeriğine yönelik olarak öğrencilerin olumsuz görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler çoğunlukla EBA'daki matematik ders içeriğini yeterli görmediği, EBA'daki matematik dokümanlarının faydalı olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Ancak EBA'daki matematik içeriğine yönelik olarak erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Buna ek olarak lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre EBA'daki matematik içeriklerine yönelik daha olumlu görüş belirttikleri ortaya çıkarılmıştır (Durmuşçelebi & Temircan, 2017).

Saygılı ve Kana (2016) yaptığı çalışmayla EBA'nın Türk Dili ve Edebiyatı üzerindeki etkisini lise öğrencilerinin görüşlerini alarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada öğrenciler, EBA'da bulunan görsel içeriklerin eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Ancak öğrencilerin bir bölümü EBA içeriklerinin yetersiz ve sıkıcı olduğunu görüşündedir. Öğrenciler genel olarak EBA hakkında olumlu görüş belirtmiştir. Buna karşın öğrenciler EBA'nın derslerde kullanım sıklığının çok az olduğunu ifade etmiştir (Saygılı & Kana, 2016).

Ayrıca Bahçeci, Türel, Demirli ve Dokumacı (2016) ise lise öğretmenleri için EBA platformunun kullanışlı olduğunu fakat EBA içeriklerinin yeterli olmadığını, içeriklerin nitelik ve nicelik olarak iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde İskender (2016) yaptığı çalışmayla EBA'da bulunan 7. Sınıf Türkçe dersi videolarını incelemiş, EBA'da 7.sınıflara sunulan bazı Türkçe dersi konularının daha üst sınıf düzeylerinde sunulması gerektiğini ve birbiriyle ilişkili olması gereken Türkçe dersi konularının birbirinden bağımsız olarak farklı videolarda yer verildiğini belirlemiştir (İskender, 2016). Aynı şekilde Ateş, Çerçi ve Derman (2015)'in daha önce yaptığı çalışmada 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersinin videolarını incelemiştir. Araştırma sonunda videoların süresinin yetersiz olduğunu ve videoların çoğunun 8.sınıf düzeyinde olduğunu görmüştür. Ayrıca videoların sınıf düzeylerine uygun dağılmadığını belirtmiş ve videoların izlenme sayılarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır (Ateş, Çerçi, & Derman, 2015).

Bunun yanında Altın ve Kalelioğlu (2015) ise lise öğrencilerinin FATİH Projesi ile birlikte ders başarılarının düştüğünü, derslere katılımlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Tablet bilgisayarların amacı doğrultusunda kullanılmaması, e içeriklerin yetersiz olması nedeniyle, öğrenciler tablet bilgisayarlara karşı olumsuz tutum sergilediğini belirtmektedir. Ayrıca lise öğrencilerinin EBA web sitesini eğitim açısından yetersiz gördüğünü, siteye içerik yüklemenin kolay olmadığını ve EBA web sitesini çok sık kullanmadıklarını ortaya koymaktadır (Altın & Kalelioğlu, 2015).

Gürfidan ve Koç (2016) yaptıkları çalışma ile lisede görev yapan öğretmenlerin büyük kısmının EBA'dan haberdar olduğunu ve kendi alanları ile ilgili içerikleri nadiren de olsa incelediklerini görmüştür. Öğretmenlerin EBA'yı kullanım düzeylerinin yeterli seviyede olmadığını ve öğretmenlerin, EBA'da müfredatla uyumlu ve kaliteli ders içerikleri bulunmaması sebebiyle EBA web sitesini sık kullanmadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte bazı içeriklere kolayca ulaşamaması ve zaman zaman EBA sitesinin çok yavaş açılmasının da EBA'nın yeterince kullanılmaması sebepleri arasında görüldüğünü belirtmiştir (Gürfidan & Koç, 2016).

Bununla birlikte Çakmak ve Taşkıran (2017) yaptıkları araştırma ile EBA kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri genel olarak EBA platformunun faydalı olduğu ve öğrenme öğretme sürecinde kolaylık sağladığı görüşündedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler okul alt yapılarının EBA'nın kullanılması için yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir. Araştırma sonunda uygun alt yapıların hazırlanması ve EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi ile eğitim öğretim etkinliklerine önemli katkı sağlayacağı vurgulanmıştır (Çakmak & Taşkıran, 2017).

Buna ek olarak Türker ve Güven (2016) ise lise öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının EBA'yı kullanmadığını görmüştür. EBA'yı kullanan öğretmenlerin EBA içeriklerini derslerini pekiştirmede ve somutlaştırmada faydalı olduğunu belirtmiştir (Türker & Güven, 2016).

EBA web sitesi öncelikle öğrencilerin ve öğretmenlerin yararlanması için yapılan bir sitedir. Bu nedenle EBA'nın güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması, sistemin açıklarının kapatılması ve iyileştirilmesine fayda sağlayacaktır. Sistemin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılabilmesi için EBA hakkında sürekli olarak araştırmalar yapılmasında fayda görülmektedir. Özellikle lise öğrencilerinin iyi bir üniversiteye yerleşebilmek için YGS ve LYS sınavlarından başarılı olmaları gerekmekte ve bunun için öğrenciler kaliteli ders materyallerine ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple lise öğrencilerinin EBA Ders web sitesinden faydalanma konusunda düşünceleri önemlidir. Bu yüzden lise öğrencilerinin EBA Ders web sitesine yönelik görüşleri hakkında bilgi sahibi olmak ve

öğrencilerin görüşlerinde çeşitli değişkenlerin etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Katılımcıların demografik özellikleri nelerdir?
- 2) Lise öğrencilerinin;
  - a) EBA Ders web sitesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
  - b) Sınıf düzeyleri ile EBA Ders web sitesi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - c) EBA Ders web sitesine bağlanma sıklıkları ile EBA Ders web sitesi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma tarama modeli ve nicel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte olmuş ya da halen var olan bir duruma herhangi bir müdahalede bulunulmadan, olduğu gibi ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, nesne ya da konu, olduğu gibi, kendi koşullarında tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007). Bunun yanında gerçeği araştırmacının dışında, nesnel olarak gözlenip, ölçülüp, analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüş temelinde yürütülen araştırmalar da nicel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılı birinci dönemi içinde Bingöl il merkezindeki tüm Anadolu Lisesi öğrencilerinden (N=4729) oluşmaktadır. Bu çalışmada evrenin tamamına ulaşılmakta zorlanılmış bu yüzden araştırma evreni içinden ulaşılması kolay olan iki Anadolu lisesinde öğrenim gören, EBA Ders web sitesini en az bir kez kullanmış 194 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Bu sebeple araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden birisi olan “kolayda örnekleme” yöntemidir.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anketin maddelerinin yazılması için EBA Ders web sitesi hakkındaki görüşlerini yansıtacak şekilde öğrencilerden düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Buna ek olarak konu ile alakalı olan makaleler incelenerek anket maddeleri oluşturulmuştur. Liselerde görev yapan ve EBA'yı sık kullanan 6 öğretmenin görüşleri alınarak yeni anket maddeleri eklenmiş ve bazı anket maddelerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu şekilde 24 maddelik taslak anket oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak anket 20 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği anket maddeleri öğrencilerin görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiş ve 2 anket maddesi anketten çıkarılmıştır. Son olarak anket geliştirme alanında uzman olan bir akademisyenin oluşturulan ankete yönelik görüşleri alınmış ve ankete son hali verilmiştir. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğrencilerin sınıf düzeyini, internete bağlandığı ortamı, EBA'ya bağlanma sıklığını, EBA'ya bağlanmak amacıyla kullandığı elektronik aracı belirlemek için geliştirilen sorular bulunmaktadır. İkinci kısım ise öğrencilerin EBA web sitesine yönelik görüşlerini tespit etmek için 5'li likert tipinde hazırlanan 22 maddelik kısımdır. Çalışılan konu hakkında görüş veya tutum içeren bir ifadeye katılım düzeyini ortaya çıkarmak için likert tipi sorular kullanılmaktadır (Turan, Şimşek & Aslan, 2015). Likert tipi sorularda en yaygın kullanılan seçenek sayısı 3-7 arasında olmasına karşın likert tipi soruların orijinali 5 seçenekten



oluşmaktadır (Turan, Şimşek & Aslan, 2015). Bununla birlikte alan yazında en ideal seçenek sayısı konusunda görüş birliği yoktur (Preston & Colman, 2000). Bu araştırmada öğrenci profili dikkate alınmış ve 5 seçenekli likert tipi soruların kullanılması araştırmacılar tarafından uygun görülmüştür.

Verilerin toplanmasının ve çözümlenmesinin daha ekonomik olması için elektronik ortamda bir anket hazırlanmıştır. Çalışmaya katılan 194 öğrenci bilgisayar laboratuvarına sınıf sınıf çağrılarak internet ortamında anket uygulanmıştır. Anketin uygulanma süresi yaklaşık iki haftadır. Araştırmacılar anketler doldurulurken öğrencilere yardımcı olmuş ve öğrencilerin anketi doğru bir şekilde doldurabilmelerini sağlamak için çaba harcamıştır. Eksik ve hatalı doldurulduğu anlaşılan anketler değerlendirmeden çıkarıldıktan sonra 174 anketin analizlere uygun olduğuna karar verilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi ve İstatistiksel Analizi

Öğrencilere uygulanan görüş anketi toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Her bir anket maddesi için kullanılan 5’li Likert ölçeği, 1–5 arası puanlanan aralıklardan oluşmaktadır. Her seçeneğe karşılık gelen ölçek seçenekleri ile yapılan puan aralıkları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

#### Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Tamamen katılıyorum	5	4.20-5.00
Katılıyorum	4	3.40-4.19
Kısmen Katılıyorum	3	2.60-3.39
Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.79

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi bir paket program kullanılarak yapılmıştır. Analiz sürecinde ortalama, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır.

### Bulgular

EBA Ders web sitesine yönelik lise öğrencilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu araştırmada elde edilen bulgular, cevap aranan sorulara uygun başlıklar altında sırasıyla incelenmiş ve sunulmuştur.

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri gösteren istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2  
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişkenler		n	%
Sınıf	9	48	27.6
	10	71	40.8
	11	17	9.8
	12	38	21.8
Toplam		174	100
İnternete Bağlanılan Yer (Bu soruda birden fazla seçenek işaretlenebilmektedir.)	Ev	134	58.3
	İnternet Kafe	28	12.2
	Okul	55	23.9
	Diğer	13	5.7
Toplam		230	100
EBA'ya Bağlanma Sıklığı	Ayda 1-2 veya daha az	126	72.4
	Haftada 1-2 gün	32	18.4
	Haftada 3-4 gün	4	2.3
	Haftada 5-6 gün	3	1.7
	Her gün kullanım.	9	5.2
Toplam		174	100
EBA İçin Kullanılan Araçlar (Bu soruda birden fazla seçenek işaretlenebilmektedir.)	Akıllı Tahta	29	11.9
	Akıllı Telefon	65	26.7
	Bilgisayar	98	40.3
	Tablet	51	21.0
Toplam		243	100

Tablo 2’de “internete bağlanılan yer” ve “EBA için kullanılan araçlar” şeklinde ifade edilen ilgili anket sorularında öğrenciler birden fazla seçenek işaretleyebilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %58.3’ü evinde internete bağlanırken, %23.9’u ise okulda internete bağlanmaktadır. Öğrenciler internete bağlanmak için internet kafeyi (%12.2) fazla tercih etmemektedirler. Ayrıca öğrencilerin küçük bir kısmı pansiyon, ofis gibi diğer yerlerde (%5.7) internete bağlanmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin %72.4’ü EBA’ya çok nadir bağlanmaktadır. Öğrencilerin EBA web sitesine bağlanmak için kullandıkları elektronik araçlardan bilgisayar (%40.3) en fazla kullanılanıdır. Bilgisayarı sırasıyla akıllı telefon (%26.7), tablet (%21) ve akıllı tahta (%11.9) takip etmektedir.



Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, lise öğrencilerinin EBA Ders web sitesi hakkındaki görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

*EBA Ders Web Sitesi Hakkında Görüş Anketi*

Sıra No	Madde	$\bar{x}$	ss
1	EBA Ders web sitesi ders başarıımı artırır.	2.84	1.39
2	EBA Ders web sitesi beni ders çalışmaya teşvik eder.	2.70	1.34
3	EBA'ya kullanıcı adım ve şifrele rahatça giriş yapabiliyorum.	3.43	1.52
4	Öğretmenlerimin EBA'ya gönderdiği çalışmalara ulaşırım.	2.64	1.51
5	EBA web sitesi gereksizdir.	2.68	1.53
6	EBA Ders web sitesinin tasarımı sitenin kullanımını kolaylaştırır.	2.88	1.35
7	EBA Dersteki videolar ders başarıımı artırır.	2.87	1.43
8	EBA Dersteki videolar eğlencelidir.	2.66	1.36
9	EBA Dersteki videolar öğreticidir.	3.11	1.37
10	EBA Dersteki videolar ilgi çekicidir.	2.60	1.37
11	EBA Dersteki videoların süresi(uzunluğu) kısadır.	2.72	1.28
12	EBA Dersteki testler ders başarıımı artırır.	3.02	1.40
13	EBA Dersteki testler kolaydır.	2.95	1.33
14	EBA Dersteki testler öğreticidir.	3.15	1.36
15	EBA, geri kaldığım konularda yardım eder.	3.02	1.38
16	EBA'yı seviyorum.	2.79	1.46
17	EBA Derste YGS ve LYS'ye yönelik içerikler yeterlidir.	2.44	1.32
18	EBA'ya giriş yaparken okul kadememi(ilkokul, ortaokul, lise) tanınmasını isterim.	3.22	1.46
19	EBA Dersteki videolar sıkıcıdır.	2.58	1.33
20	EBA Derste öğretmenimle canlı konuşmak isterim	2.96	1.64
21	EBA Derste öğretmenimin canlı ders anlatmasını isterim	3.22	1.59
22	EBA Dersteki testler okul sınavlarıma benzerdir.	2.39	1.36

Tablo 3’den de anlaşılacağı öğrencilerin geneli EBA’ya kullanıcı adı ve şifreleriyle rahatça girebildiklerini ( $\bar{x}=3.43$ ), EBA testlerinin okulda uygulanan sınavlara benzemediğini ( $\bar{x}=2.39$ ) ve EBA Derste YGS ve LYS’ye yönelik içeriklerin yeterli olmadığını ( $\bar{x}=2.44$ ) belirtmektedir. Bununla birlikte diğer maddelere öğrencilerin geneli kısmen katılmıştır. Ancak öğrencilerin sınıf düzeylerine göre verdikleri cevapların farklılık gösterdiği tespit edilmiş ve sınıf düzeyine göre bazı anket maddeleri tekrar incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, öğrencilerin EBA web sitesi hakkındaki görüşleri sınıf düzeylerine göre incelenmiş ve öğrencilerin anket maddelerine katılım düzeylerinin bazı sınıflar arasında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösteren bu maddelerin betimsel istatistikleri Tablo 4, 6, 8 ve 10'da sunulmuştur. Sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösteren bu maddelerin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 5, 7, 9 ve 11'de sunulmuştur.

Tablo 4

*Öğrencilerin 1. Anket Maddesine Katılım Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Sınıflar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
9.sınıf	48	3.27	1.23
10.sınıf	71	2.99	1.37
11.sınıf	17	2.59	1.46
12.sınıf	38	2.16	1.35
Toplam	174	2,84	1.39

Analiz sonuçları, öğrencilerin 1. anket maddesine katılım durumlarının sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F(3.170)=5.445$ ,  $p<.05$ ]. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencileri ( $\bar{x}=3.27$ ) EBA'nın ders başarılarını artırdığı görüşüne, 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{x}=2.16$ ) daha fazla katıldığı belirlenmiştir.

Tablo 5

*Öğrencilerin 1.Anket Maddesine Katılım Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	<i>Kar.Top.</i>	<i>df</i>	<i>Ar. Ort. Karesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
G. Arası	29.175	3	9.725	5.445	.001*	9.sınıf – 12.sınıf
G. İçi	303.635	170	1.786			
Toplam	332.81	173				

\* $p<.05$

Analiz sonuçları, öğrencilerin 14. anket maddesine katılım durumlarının sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F(3.170)=3.299$ ,  $p<.05$ ]. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencilerinin ( $\bar{x}=3.48$ ) EBA'daki testlerin öğretici olması hakkındaki görüşleri 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{x}=2.63$ ) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

*Öğrencilerin 14. Anket Maddesine Katılım Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Sınıflar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
9.Sınıf	48	3.48	1.35
10.Sınıf	71	3.27	1.30
11.Sınıf	17	2.88	1.27
12.Sınıf	38	2.63	1.40
Toplam	174	3.15	1.36

Tablo 7

*Öğrencilerin 14.Anket Maddesine Katılım Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	<i>Kar.Top.</i>	<i>df</i>	<i>Ar. Ort. Karesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
G. Arası	17.613	3	5.871	3.299	.022*	9.sınıf – 12.sınıf
G. İçi	302.501	170	1.779			
Toplam	320.115	173				

\* $p < .05$

Tablo 8

*Öğrencilerin 16. Anket Maddesine Katılım Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Sınıflar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
9.Sınıf	48	3.58	1.27
10.Sınıf	71	2.96	1.33
11.Sınıf	17	2.82	1.43
12.Sınıf	38	2.53	1.39
Toplam	174	3,02	1,38

Analiz sonuçları, öğrencilerin 16. anket maddesine katılım durumlarının sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F(3,170)=4.763, p<.05$ ]. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffé testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencilerinin ( $\bar{x}=3.58$ ) EBA'yı sevme durumları 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{x}=2.53$ ) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9

*Öğrencilerin 16. Anket Maddesine Katılım Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	<i>Kar.Top.</i>	<i>df</i>	<i>Ar. Ort. Karesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
G. Arası	25.424	3	8.475	4.763	.003*	9.sınıf – 12.sınıf
G. İçi	302.484	170	1.779			
Toplam	327.908	173				

\* $p < .05$

Tablo 10

*Öğrencilerin 20. Anket Maddesine Katılım Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Sınıflar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
9.Sınıf	48	3.56	1.54
10.Sınıf	71	2.77	1.61
11.Sınıf	17	2.82	1.70
12.Sınıf	38	2.61	1.64
Toplam	174	2.96	1.64

Analiz sonuçları, öğrencilerin 20. anket maddesine katılım durumlarının sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F(3,170)=3.217, p<.05$ ]. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencilerinin ( $\bar{x}=3.56$ ) EBA'da öğretmenleriyle canlı konuşma hakkındaki görüşleri 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{x}=2.77$ ) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11

*Öğrencilerin 20. Anket Maddesine Katılım Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	<i>Kar.Top.</i>	<i>df</i>	<i>Ar. Ort. Karesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
G. Arası	24.962	3	8.321	3.217	.024*	9.sınıf – 10.sınıf
G. İçi	439.756	170	2.587			
Toplam	464.718	173				

\* $p < .05$

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, öğrencilerin EBA Ders web sitesine bağlanma sıklıklarına göre öğrencilerin anket maddelerine katılım düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. EBA Ders web sitesine bağlanma sıklığına göre anlamlı

farklılık gösteren bu maddelerin betimsel istatistikleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12 ve 13’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Öğrencilerin 1. Anket Maddesine Katılım Düzeylerinin EBA’ya Bağlanma Sıklıklarına İlişkin Betimsel İstatistikleri*

Sıklık	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Ayda 1-2 ve daha az	126	2.54	1.34
Haftada 1-2 gün	32	3.63	1.19
Haftada 3-4 gün	4	3.50	0.58
Haftada 5-6 gün	3	4.00	1.00
Hergün	9	3.67	1.58
Toplam	174	2.84	1.39

Analiz sonuçları, öğrencilerin 1. anket maddesine katılım düzeylerinin EBA Ders web sitesine bağlanma sıklıklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir [ $F(4,169)=6.27, p<.05$ ]. Öğrencilerin EBA’ya bağlanma sıklıkları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, EBA’ya, ayda 1-2 gün ve daha az bağlanan öğrenciler ile haftada 1-2 gün bağlanan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Haftada 1-2 gün bağlanan öğrenciler EBA’nın ders başarılarını, ayda 1-2 ve daha az bağlananlara göre artırdığı görüşündedirler.

Tablo 13

*Öğrencilerin 1. Anket Maddesine Katılım Düzeylerinin EBA’ya bağlanma sıklıklarına İlişkin Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	<i>Kar.Top.</i>	<i>df</i>	<i>Ar. Ort. Karesi</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
G. Arası	43.009	4	10.752	6.27	.000*	Ayda 1-2 ve daha az – Haftada 1-2
G. İçi	289.802	169	1.715			
Toplam	332.810	173				

\* $p < .05$

### Sonuç ve Tartışma

EBA Ders web sitesine yönelik lise öğrencilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada EBA Ders web sitesinin öğrenciler tarafından ne kadar sıklıkla kullanıldığını ve sitenin sevilip sevilmediğini öğrenci görüşleri alınarak ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda sitenin içeriklerinin faydalı olup olmadığı, siteye girişte sorun yaşanıp yaşanmadığı ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu EBA Ders web sitesine ayda 1-2 gün veya daha az bağlanmaktadır. Bu da öğrencilerin EBA Ders web sitesine çok az bağlandığını göstermektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda bu bulguyu desteklemektedir (Altın & Kalelioğlu, 2015; Saygılı & Kana, 2016; Tüysüz & Çümen, 2016). Öğrenciler EBA’ya

kullanıcı adı ve şifreleriyle rahatça giriş yapabildiklerini belirtmiştir (Tüysüz & Çümen, 2016). Buna ek olarak öğrencilerin büyük bir kısmının internete evlerinden bilgisayarları ile bağlandıkları görülmüştür. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin EBA'yı kendi istekleri ile çok seyrek kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin EBA'ya seyrek oranda bağlanmalarının sebebi web sitenin teknik sıkıntılarıyla ya da öğrencinin internete ulaşamaması ile alakalı olmayıp daha çok EBA Ders web sitesinin içeriklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte lisede görev yapan öğretmenlerinde EBA'daki içerikleri yeterli görmedikleri ve EBA'yı seyrek oranda kullandıkları bilinmektedir (Bahçeci & diğerleri, 2016; Gürfidan & Koç, 2016; Türker & Güven, 2016). Ayrıca öğrenciler EBA Ders web sitesindeki testlerin okul sınavlarıyla benzerlik göstermediğini, YGS ve LYS'ye yönelik içeriklerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu bulgular Altın ve Kalelioğlu (2015)'nin, lise öğrencilerinin EBA web sitesini eğitim açısından yeterli bulmadığı ve EBA'yı çok sık kullanmadığı yönündeki bulgularını desteklemektedir. Aynı zamanda bu araştırmacıların, EBA web sitesinin öğretim programlarıyla benzerlik göstermediği konusundaki bulgularıyla aynı doğrultudadır (Altın & Kalelioğlu, 2015). Eğitime katkısı olacak bir web siteye öğretmen ve öğrencilerin daha sık bağlanması gerektiği düşünülmektedir. EBA içeriklerinin yetersiz olması öğretmenlerin derslerinde EBA'yı daha az kullanmalarına neden olduğunu düşündürmektedir. Buna ek olarak bazı okullardaki teknik alt yapının yetersiz olması sebebiyle de öğretmenlerin EBA'yı kullanamamalarına neden olduğu bilinmektedir (Çakmak & Taşkıran, 2017; Türker & Güven, 2016). Ayrıca EBA'nın ilk sürümünün kullanıldığı bir araştırmada sitenin tasarımının sitenin kullanılmasını zorlaştırdığı görülmüştür (Ekici, Arslan, & Tüzün, 2016). Bununla birlikte EBA'nın ikinci sürümünün de tasarımının kullanılabilir olmadığı bilinmektedir (Pala, Arslan & Özdiç, 2017). Buna karşın EBA'nın üçüncü sürümüyle birlikte sitenin tasarımının kullanılabilirliğinin önemli oranda düzeldiği saptanmıştır (Pala, Arslan & Özdiç, 2017). Tasarımda önemli iyileştirmeler yapılmasına rağmen hala sitenin tasarımının kullanılabilirliğinin yeterli olmadığı bilinmektedir (Pala, Arslan & Özdiç, 2017). Bu sebeplerle öğretmenlerin EBA'yı sık kullanmamaları, öğrencilerin de EBA'yı daha az kullanmalarına neden olmaktadır.

Öğrenciler 5'li likert tipi anket sorularına genel olarak kısmen katılmış ancak yapılan testler sonucunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre verdikleri cevapların değiştiği bulunmuştur. Özellikle 9. sınıf ile 12. sınıf öğrencileri arasında verilen cevapların farklılaştığı görülmüştür. Örneğin 9.sınıf öğrencileri EBA'yı severken, 12. sınıf öğrencileri sevmediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte 9. sınıf öğrencileri EBA Dersteki testlerin öğretici olduğunu düşünürken 12. sınıf öğrencileri öğretici olmadığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde 9. sınıf öğrencileri EBA'nın ders başarılarını artırdığını düşünürken 12.sınıf öğrencileri ise ders başarılarının EBA ile alakalı olmadığı görüşündedir. Bu sebeple hazırlanan içeriklerin 9. sınıf öğrencilerinin yaş seviyelerine uygunken 12. sınıf öğrencilerinin yaş seviyelerine uygun olmadığı düşünülmektedir. Tüysüz ve Çümen'in (2016) ortaokul öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasındaki EBA'nın test çözme, konu tekrarı yapma ve ders başarılarını artırma konularında öğrencilere katkı sağladığı yönündeki bulguları EBA'nın ortaokul öğrencileri için daha uygun olduğunu göstermektedir. Buna karşın Durmuşçelebi ve Temircan (2017) tarafından yapılan araştırmada EBA'daki matematik içeriklerine yönelik olarak lise öğrencilerinin görüşleri ortaokul öğrencilerinkinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca lise öğrencilerinin EBA Ders web sitesi üzerinden öğretmenleriyle canlı konuşma hakkında genel olarak



kararsız kaldıkları görülmüştür. Ancak bu görüş sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında 9. sınıf öğrencilerinin bu görüşe 10. sınıf öğrencilerinden daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Ayrıca EBA'ya ayda 1-2 gün veya daha az bağlanan öğrenciler EBA'nın ders başarılarını artırmadığını düşünürken haftada 1-2 gün bağlanan öğrenciler ders başarılarını artırdığı görüşündedirler. Ayda 1-2 veya daha az bağlanan öğrenciler EBA Ders web sitesinden yeterince faydalanamamakta ve bu yüzden ders başarılarının EBA ile alakalı olmadığını düşünmektedir. Bununla birlikte haftada 1-2 gün bağlanan öğrenciler EBA'dan daha fazla faydalandıkları için ders başarılarının arttığını düşünmektedir.

### **Öneriler**

Araştırma kapsamında EBA Ders web sitesini lise öğrencilerinin gözüyle yorumlanmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında EBA Ders web sitesinin güçlü yönleri ve zayıf yönleri, siteye bağlanma sıklıkları ve bu sıklıkların sebepleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma FATİH Projesinin güncellenmesine ve iyileşmesine katkıda bulunmak için Millî Eğitim Bakanlığına bir tavsiye niteliğindedir. EBA Ders web sitesinin içerik yapısının öğrencilerin yaş seviyelerine, derslerine ve sınavlarına uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Özellikle YGS ve LYS'ye yönelik içerikler güncellenmelidir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Today's students use technology intensively and prefer to access information mostly from internet environment. This has necessitated the amalgamation of technology and education. In Turkey, the FATİH project put into practice has emerged out of this necessity. Being an important step of FATİH project, the EBA website was built for the purpose of providing e-contents to teachers and students. The area where the teacher and student interaction is the most in EBA is the EBA course site. In EBA Course website, students can see the works sent by teachers and follow the works or the forthcoming ones sent by them based on the schedule prepared for them in addition to participating discussions in the groups they follow or have created. Moreover, students may communicate with their classmates and teachers, study together, share something, follow the assignments sent by their teachers, and complete and send the assignments in the same way. Even though the EBA website is primarily a website for students to benefit from, it is seen that that the researches related to this subject are insufficient. It is required especially for high school students to succeed in the university exams they prepare for in order to be placed at a good university. For this, high school students require quality course materials that prepare them for the exam. Therefore, the high school students' views on the EBA Course website are important. The purpose of this study is to determine the views of the high school students on EBA website.

**Methods:** Descriptive survey model was found to be suitable as research model used in this study. The participants of the study consisted of 174 high school students who were studying in two Anatolian high schools located in a city center of Eastern Anatolia region during first semester of in the school year of 2016 and 2017 and used EBA Course website at least once. In order to collect the data in the study, a questionnaire was developed by the researchers. The questionnaire consists of two parts. The first part covers the demographic information of the students and their status of using EBA; on the other hand, in the second part, there are statements prepared in the 5-point Likert style in order to determine their views on EBA website. During the data analysis, statistical techniques such as standard deviation, mean, one-way variance analysis (ANOVA) were used.

**Results:** When examining the responses given to the questionnaire, the majority of the students stated that they were easily able to enter EBA with their usernames and passwords ( $\bar{x}=3.43$ ), the EBA tests were not similar with the exams carried out in their schools ( $\bar{x}=2.39$ ) and the contents of EBA Course for YGS (the transition to higher education examination) and LYS (undergraduate placement exam) exams were insufficient ( $\bar{x}=2.44$ ). Besides, the majority of the students agreed partially with the other items. However, it was found that their responses differed based on the grade levels of the students and some items of the questionnaire were examined again based on the grade levels. The responses given based on the grade levels of the students to the questionnaire items were analyzed by using one-way factor analysis. There was a significant difference between the statuses of the students to agree with the item 1 in terms of the grade levels [ $F(3.170)=5.445, p<.05$ ]. According to the results of the Scheffe's test carried out in order to find out which grades caused the differences between the grade levels, it was determined that the 9th-grade students ( $\bar{x}=3.27$ ) agreed more with the opinion that EBA increased their course success

compared to the 12th-grade students ( $\bar{x}=2.16$ ). In addition, there was a significant difference between the statuses of the students to agree with the item 16 in terms of the grade levels [ $F(3.170)=4.763, p<.05$ ]. According to the results of the Scheffe's test carried out in order to find out which grades caused the differences between the grade levels, it was found that the 9th-grade students ( $\bar{x}=3.58$ ) had more positive views on liking EBA more compared to the 12th-grade students ( $\bar{x}=2.53$ ).

**Discussion and Conclusions:** A great majority of the students connected to the EBA Course website 1-2 days a month, or less. This indicated that the students connected to the EBA Course website rarely. The students stated that they easily entered EBA with their usernames and passwords and this showed that the students willingly and hardly ever used EBA as a majority of them connected to the internet at their homes through their own computers. It was actually considered that this was associated with the contents of the EBA Course website. Besides, the students stated that the tests in the EBA Course website had no similarity with their school tests, and the contents related to YGS and LYS were insufficient. It is thought that students and teachers should more frequently connect to a website contributing to education. The fact that the contents of EBA are insufficient made us think that the teachers used EBA less in their courses. The students partially agreed with the questionnaire items of 5-point Likert type; however, based on the test results, it was found that the responses of the students varied depending on their grade levels. It was found that the responses differed especially among the 9th- and 12th-grade students. The 9th-grade students, for instance, liked EBA; whereas, the 12th-grade students mentioned their dislike of the website. Likewise, while the 9th-grade students considered that EBA increased their course success, the 12th-grade students stated that their course success was not associated with EBA. Therefore, the contents prepared are suitable for age levels of the 9th-grade students; however, it is thought that they are not suitable for age levels of the 12th-grade student.

### Kaynakça

- Aktaş, C. (2006). Türkiye'de bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaştırılmasında internet kafelerin rolü. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 27, 5-16.
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Altın, H. M., & Kalelioğlu, F. (2015). FATİH projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 89-105.
- Ateş, M., Çerçi, A., & Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.
- Bahçeci, F., Türel, Y.K., Demirli, C., & Dokumacı, O. (2016). *Liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanım tercihleri ve yeterlik algısı*. X. International Computer and Instructional Technologies Symposium'da sunulan bildiri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). *Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrimiçi ortamların tasarlanmasındaki etkileri*. Akademik Bilişim 2011'de sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Çakmak, Z., & Taşkiran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284-295.
- Durmuşçelebi, M. & Temircan, S. (2017). MEB (Eğitim Bilişim Ağı) EBA'daki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652. DOI: 10.26466/opus.357033
- EBA. (2017). *EBA hakkında*. 13.03.2017 tarihinde <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda> adresinden alınmıştır.
- Ekici, M., Arslan, İ., & Tüzün, H. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) web portalı kullanılabilirliğinin göz izleme yöntemiyle değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, 273-296.
- Gürfidan, H., & Koç, M. (2016) *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. X. International Computer and Instructional Technologies Symposium'da sunulan bildiri. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- İskender, H. (2016). Eğitim Bilişim Ağı'nda bulunan 7. sınıf Türkçe dersi videolarının ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programıyla uyumu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 1042-1068.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (17. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- MEB. (2017). *Eğitimde FATİH Projesi hakkında*. 13.03.2017 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> adresinden alınmıştır.

- Pala, F., Arslan, H., & Özdiñç, F. (2017). Eğitim Bilişim Ağı web sitesinin otantik görevler ve göz izleme ile kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24-38.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104(1), 1-15.
- Saygılı, D. & Kana, F. (2016). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 11-23.
- Tekin, A., & Polat, E. (2014). Eğitimde teknoloji politikaları: Türkiye ve bazı ülkeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1254-1266.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- Tutar, M. (2015). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- TÜİK. (2016). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. 13.03.2017 tarihinde [http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=45](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=45) adresinden alınmıştır.
- Türker, A., ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- Tüysüz, C., & Çümen, V. (2016). EBA Ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 9(27), 278-296.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



## Medya Okuryazarlığı Araştırmalarında Eğilimler: Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İçerik Analizi\*

### Trends in Media Literacy Research: A Content Analysis of Postgraduate Dissertations

Cahit ERDEM\*\*

Received: 05 February 2018

Research Article

Accepted: 16 July 2018

**ABSTRACT:** This research aims to review postgraduate dissertations in media literacy field. To this end, 65 postgraduate dissertations that were completed between 2007-2017 in Turkey and that are accessible were reviewed with respect to completion year, university, department, topic, method, design, data collection technique, data analysis technique, sampling method and sample type variables. This is a qualitative, descriptive literature review study and document analysis was used to collect data via a dissertation review form. In the data analysis, content analysis method was used and percentages and frequencies were calculated for each category. The research results reveal that the highest number of dissertations was completed in 2013, only one dissertation was completed in 18 universities, the highest number of dissertations was carried out in journalism and radio TV and cinema departments; however, when departments related to educational sciences are combined, the highest number of dissertations were carried out in these departments, the most investigated topics are identification of the effects of media literacy education and participants' levels of media literacy, while quantitative methods are mostly used in dissertations, mixed methods are the least resorted, and the most addressed sample type includes secondary school students and prospective teachers follow them. This study aims to identify research trends in media literacy and guide future studies.

**Keywords:** media literacy dissertations, research trends, systematic review.

**ÖZ:** Bu araştırma medya okuryazarlığı alanında tamamlanmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla, 2007-2017 yılları arasında tamamlanmış ve erişime açık olan lisansüstü tezler yıl, üniversite, bilim dalı, konu, yöntem, desen, veri toplama tekniği, veri analiz tekniği, örnekleme yöntemi ve örneklem türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Nitel, betimsel bir literatür taraması olan bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesine başvurulmuştur. 65 lisansüstü tezdən verilerin toplanması için araştırmacı tarafından oluşturulan bir tez inceleme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve oluşturulan her bir kategori için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre medya okuryazarlığı alanında en çok sayıda tezin 2013 yılında tamamlandığı, 18 üniversitede sadece birer tez tamamlandığı, en fazla tezin gazetecilik ve radyo TV ve sinema bölümlerinde yapıldığı ancak eğitim bilimleri ile ilgili bölümler bir arada değerlendirildiğinde en çok tezin bu bölümlerde gerçekleştirildiği, tezlerin en çok medya okuryazarlığı eğitiminin etkisini belirleme ve medya okuryazarlığı düzeyi belirleme konularında gerçekleştirildiği, tezlerde en çok nicel yöntemlerin kullanıldığı, karma yöntemlerin ise çok az oranda işe koşulduğu, en sık başvuru örneklem türünün ortaokul öğrencileri olduğu ve onları öğretmen adaylarının takip ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada medya okuryazarlığı alanındaki araştırma eğilimleri belirlenerek yeni yapılacak çalışmalara yol gösterici olmak hedeflenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** medya okuryazarlığı tezleri, araştırma eğilimleri, sistematik inceleme.

\* This study was first presented at I. International Education Research and Teacher Education Congress, 14-16 September 2017, Uşak, Turkey.

\*\* Corresponding Author: Dr., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [cerdem@aku.edu.tr](mailto:cerdem@aku.edu.tr)

#### Citation Information

Erdem, C. (2018). Trends in media literacy research: A content analysis of postgraduate dissertations. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 693-717.



## Giriş

Yirmi birinci yüzyıl her alanda bireylerin hayatını dönüştürmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler bu durumun en temel nedenlerindedir (Kellner & Share, 2007). Bu gelişmelerin neticesinde medya artık bir dijital balon içerisinde yaşayan insanların hayatının merkezine yerleşmiştir (Pérez Tornero & Varis, 2010). Bireyler hayatının büyük bölümünde medya ile doğrudan etkileşim kurmanın yanısıra ikinci ve üçüncü düzeylerde de bu etkileşimi devam ettirmektedir (Masterman, 2005). Özellikle son dönemde yaşanan nispi ucuzlama ile yaygınlık kazanan ve daha kolay erişilebilen yeni medya araç ve uygulamaları (Erdem, 2018) nedeniyle bireyler yeni beceri ve yeterliklere ihtiyaç duymaktadır. Yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu becerileri bireylerin edinmesi önemli bir gereklilik haline gelmiştir (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2013). Bu becerilerin neler olduğuna dair yapılan birçok sınıflama olmakla beraber özellikle medyanın bireylerin hayatındaki yeri göz önüne alındığında ön plana çıkan yirmi birinci yüzyıl becerilerinden birisi medya okuryazarlığıdır (Deveci & Çengelci, 2008; Finegold & Notabartolo, 2008).

Çeşitli medya mesajlarına erişme, onları analiz etme, değerlendirme ve iletme becerisi olarak tanımlanan medya okuryazarlığı (Aufderheide, 1993) güzel sanatlar ve performans sanatları, tarih, psikoloji, sosyoloji ve eğitim gibi farklı disiplinlerin çalışma alanına girmiştir (Hobbs, 1998) ve resmi eğitim ortamlarında uzun yıllardır devam eden uluslararası uygulamaların bir sonucu olarak oturmuş bir kavramsal temele sahiptir (Hobbs & Frost, 2003). Türkiye’de ise medya okuryazarlığı çalışmaları diğer ülkelere göre gecikmeli olarak gündeme gelmiştir (Som & Kurt, 2012). Türkiye’de bu çalışmalar 2000 yılından sonra başlamış (Önal, 2007), medya okuryazarlığının pilot uygulama çerçevesinde ilk olarak 2006-2007 öğretim yılında ortaokul düzeyinde seçmeli bir ders olarak eğitim programına dahil edilmesiyle hız kazanmıştır. 2007-2008 öğretim yılı itibarıyla ortaokul düzeyinde seçmeli bir ders olarak okutulmaya başlanan medya okuryazarlığı dersinin öğretim programı 2013 yılında değiştirilerek medya okuryazarlığı eğitiminde medya aracı temelli bir anlayıştan medya okuryazarlığı becerileri temelli bir anlayışa geçilmiştir. Sadece 2007-2012 yılları arasında üç milyondan fazla öğrenci bu dersi almıştır. Bu süreçte öğretmenler için sınırlı düzeyde hizmet içi eğitimler düzenlenmiş (Erdem, 2018) ve eğitim bilimleri, iletişim bilimleri ve güzel sanatlar gibi alanlarda medya okuryazarlığı çalışmaları ve araştırmaları yapılmıştır.

Türkiye’de medya okuryazarlığı konusundaki yayınlarda sürekli bir artış yaşanmaktadır ve bu alandaki makale, bildiri ve tezlerin sayısının fazla olması konuya olan akademik ilginin arttığını göstermektedir (Altun, 2014). Medya okuryazarlığı alanındaki bu akademik birikimlerin belirli aralıklarla incelenmesi, çalışma eğilimlerinin belirlenmesi önem taşır. Bir yandan bilimsel alanda politika ve uygulamaları etkileyen diğer yandan da uygulayıcılar için bir rehber işlevi gören bilimsel çalışmalar (Karadağ, 2009) diğer bilimsel çalışmalara dayalı olarak ilerlediğinden, bu bilimsel çalışmaların incelenmesi gerekmektedir (Gülbahar & Alper, 2009). Bir alandaki bilimsel çalışmaların özelliklerinin incelenmesi ve o alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi değişim ve gelişimlerin izlenmesini mümkün kılar (Yıldız, Melekoğlu & Paftalı, 2016). Bu nedenle, medya okuryazarlığı alanında yapılan çalışmaların özelliklerinin incelenmesi ve eğilimlerin belirlenmesi medya okuryazarlığı alanına ışık tutacak ve yeni çalışmalar için yol gösterici olacaktır.

Medya okuryazarlığı alanındaki çalışmaları inceleyen farklı araştırmalar mevcuttur. Bu kapsamda, Altun (2014) medya okuryazarlığı alanındaki bütün yayınların bibliyografyasını çıkarmıştır. Kıncal & Korkmaz (2015) ise medya okuryazarlığı alanında yayınlanan makaleleri incelemiştir. Son olarak Maden, Maden & Banaz (2017) medya okuryazarlığı alanında yapılan lisansüstü tezleri amaç, yıl ve sonuç açılarından incelemiştir. Medya okuryazarlığı alanında ilk lisansüstü tez 2007 yılında tamamlanmıştır ve geçen on yıllık süreçte 65 lisansüstü tez tamamlanmıştır. Kısa sürede bu sayıda lisansüstü araştırmanın yapılması bu çalışmaları daha detaylı ve farklı değişkenleri içeren bir incelemeye tabi tutma gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu yönde yapılacak bir çalışmanın medya okuryazarlığı alanındaki çalışmaların özelliklerini ortaya koyması, araştırma eğilimlerini belirlemesi ve yeni yapılacak çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir.

Bu araştırmada, Türkiye’de medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda tezlerin özelliklerini ve araştırma eğilimlerini belirlemek için yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. Medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
4. Medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımı nasıldır?
5. Medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin yöntem ve desene göre dağılımı nasıldır?
6. Medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin veri toplama tekniğine göre dağılımı nasıldır?
7. Medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
8. Medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin örnekleme yöntemine göre dağılımı nasıldır?
9. Medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin örneklem türüne göre dağılımı nasıldır?

### Yöntem

Medya okuryazarlığı alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu araştırma alanyazın taramasına bağlı betimsel bir araştırmadır. Literatür taraması araştırmaları yayınlanmış olan çalışmaların değerlendirilmesini içerir (APA, 2010). Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman incelemesi resmi yayınlar, raporlar, kayıtlar, anket ve taramalara açık uçlu cevaplar gibi yazılı materyallerin analizini içerir (Patton, 2002). Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi yoluyla medya okuryazarlığı alanında tamamlanmış olan lisansüstü tezler analiz edilmiştir.

## Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Temmuz 2017 itibariyle Türkiye’de medya okuryazarlığı konusunda yapılmış ve erişime açık olan lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi’nden medya okuryazarlığı anahtar kelimeleri kullanılarak sorgulama yapılmış ve medya okuryazarlığı ile ilgili 65 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 12 tanesi erişime kapalı olduğu için bu tezler sadece düzey, yıl, üniversite, bilim dalı gibi erişime açık bilgiler üzerinden analize dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini<sup>1</sup> erişime açık olan 39 yüksek lisans tezinden ve 14 doktora tezinden oluşmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan verilerin toplanma sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen bir tez inceleme formu kullanılmıştır. Bu form tezin tamamlanma tarihi, yapıldığı üniversite, bilim dalı, konu alanı, yöntem, desen, veri toplama tekniği, veri toplama aracı, veri analiz teknikleri, örnekleme yöntemi ve örneklem türü kategorilerinden oluşmaktadır. Form oluşturulurken alandaki benzer literatür taraması araştırmalarından faydalanılmıştır.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Doküman analizi yöntemiyle toplanan ve tez inceleme formu yoluyla kodlanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Kelimelerin, ifadelerin ya da temaların/kategorilerin sayılmasını içeren ve bir dokümanın özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan içerik analizi sistematik ve objektif bir yöntemdir (Bloor & Wood, 2006). Oluşturulan her bir kategori için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin kodlanması ve temalara aktarılması sürecinde tutarlılığı sağlamak için benzer içerik analizi çalışmaları yürütmüş ikinci bir araştırmacıdan yardım alınmış, analizin uygunluğu değerlendirilmiş ve gerekli değişiklikler yapılan tartışmalara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ek olarak, incelenen tezlerin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi aracılığı ile bütün araştırmacılar için erişilebilir olması da araştırmanın geçerliği için önemli bir durumdur. Tez inceleme formu doldurulurken ilgili tezlerde yer verilen bilgiler kullanılmış, aranan bilgilerin bulunmadığı durumlarda ‘belirtilmemiş’ seçeneği kullanılmıştır. Konu alanlarına karar verirken ilgili tezin başlığı, anahtar kelimeleri ve araştırma amaçları bir arada değerlendirilmiştir.

<sup>1</sup> Aktı, 2011; Altun, 2010; Apak, 2008; Ardıç, 2016; Aslan, 2009; Aydemir, 2013; Bacaksız, 2010; Bakan, 2010; Baş, 2015; Bilici, 2011; Bütün, 2010; Çakmak, 2010; Çelik, 2008; Çelik, 2011; Çetinkaya, 2008; Çiçek, 2013; Çinelioğlu, 2013; Ertek, 2013; Görmez, 2014; Güner, 2011; İlhan, 2014; İnan, 2010, 2013; Karakoç, 2011; Karataş, 2008; Kartal, 2007,2013; Keleş, 20090; Keleş, 2013; Koçak, 2011; Oflaz, 2016; Oktay, 2013; Sadriu, 2009;Semiz, 2013; Sezen, 2011; Sevim, 2013; Solmaz, 2016; Söylemez, 2012; Sur, 2012; Şahin, 2012; Şeylan, 2008; Tan, 2015; Tanrıkulu, 2014; Tatar, 2016; Tuncel, 2014; Tutkun, 2013; Tüzel, 2012; Ülker, 2012; Yazgan, 2013; Yıldırım Ankaralığıl, 2009; Yıldız, 2011; Yılmaz, 2013; Yördem, 2012

## Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırma soruları ile uyumlu olarak açıklanmıştır.

### Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
2007	1	2.2	0	0	1	1.5
2008	4	8.3	1	5.7	5	7.7
2009	4	8.3	0	0	4	6.2
2010	4	8.3	2	11.8	6	9.2
2011	5	10.4	2	11.8	7	10.8
2012	5	10.4	2	11.8	7	10.8
2013	9	18.8	4	23.5	13	20
2014	5	10.4	2	11.8	7	10.8
2015	6	12.5	2	11.8	8	12.3
2016	5	10.4	2	11.8	7	10.8
Toplam	48	100	17	100	65	100

Medya okuryazarlığı alanında ilk tezin 2007 yılında tamamlandığı görülmektedir. Yıllar içerisinde tez sayısında önemli artışlar olmuştur ve 48 yüksek lisans, 17 doktora tezi olmak üzere toplamda 65 tez tamamlanmıştır. En çok sayıda tezin 2013 yılında tamamlandığı görülmektedir (%20).

### Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği üniversitelere ilişkindir. Lisansüstü tezlerin yürütüldüğü üniversitelere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Adnan Menderes Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Afyon Kocatepe Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Akdeniz Ü.	0	0	1	5.9	1	1.5
Ankara Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Balıkesir Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Ege Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Eskişehir Osmangazi Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Fırat Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
İstanbul Kültür Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
İstanbul Ticaret Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Kadir Has Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Maltepe Ü.	0	0	1	5.9	1	1.5
Muğla Sıtkı Koçman Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Niğde Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Pamukkale Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
R. Tayyip Erdoğan Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Süleyman Demirel Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Yaşar Ü.	1	2.1	0	0	1	1.5
Selçuk Ü.	2	4.2	0	0	2	3.1
Dumlupınar Ü.	1	2.1	1	5.9	2	3.1
Erciyes Ü.	1	2.1	1	5.9	2	3.1
A. İzzet Baysal Ü.	2	4.2	1	5.9	3	4.7
Anadolu Ü.	2	4.2	1	5.9	3	4.7
İstanbul Ü.	2	4.2	1	5.9	3	4.7
Kocaeli Ü.	3	6.2	0	0	3	4.7
Ondokuz Mayıs Ü.	3	6.2	0	0	3	4.7
Marmara Ü.	3	6.2	1	5.9	4	6.2
Atatürk Ü.	6	12.5	1	5.9	7	10.8
Gazi Ü.	4	8.1	3	17.6	7	10.8
Ç. Onsekiz Mart Ü.	3	6.2	5	29.3	8	12.4
Toplam	48	100	17	100	65	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere 18 üniversitede sadece birer tez tamamlanmıştır ve bu tezlerin sadece iki tanesi doktora tezidir. En çok sayıda tezin ise Çanakkale Onsekiz

Mart Üniversitesi'nde (%12.3) tamamlandığı, bu üniversiteyi Gazi Üniversitesi (%10.8) ve Atatürk Üniversitesi'nin (%10.8) takip ettiği görülmektedir. Düzeylere göre bakıldığında ise en çok sayıda yüksek lisans tezi Atatürk Üniversitesi'nde (%12.5) ve en çok sayıda doktora tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde (%29.4) tamamlanmıştır.

### Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan lisansüstü tezlerin yürütüldüğü bilim dallarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir. Bilim dallarının farklı üniversitelerde farklı şekilde isimlendirildiği durumlarda birbirine en yakın bilim dalları birlikte değerlendirilmiştir.

Tablo 3

#### Lisansüstü Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Bilim dalı	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Basın ve yayın	0	0	1	5.9	1	1.5
Eğitim teknolojisi	0	0	1	5.9	1	1.5
Güzel sanatlar eğitimi	1	2.1	0	0	1	1.5
Halkla ilişkiler ve tanıtım	1	2.1	0	0	1	1.5
İngilizce öğretmenliği	1	2.1	0	0	1	1.5
Kamu yönetimi	1	2.1	0	0	1	1.5
Medya ve iletişim sistemleri	1	2.1	0	0	1	1.5
Yeni medya	1	2.1	0	0	1	1.5
Bilgisayar ve Ö. T. eğitimi	2	4.2	0	0	2	3.1
Eğitim bilimleri	1	2.1	3	17.7	4	6.3
İletişim	2	4.2	2	11.7	4	6.3
Türkçe öğretmenliği	2	4.2	2	11.7	4	6.3
Eğitim programları ve öğretim	5	10.4	1	5.9	6	9.2
İlköğretim	5	10.4	1	5.9	6	9.2
Sınıf öğretmenliği	6	12.5	0	0	6	9.2
Sosyal bilgiler öğretmenliği	4	8.2	2	11.7	6	9.2
Radyo tv ve sinema	8	16.7	1	5.9	9	13.8
Gazetecilik	7	14.5	3	17.7	10	15.4



Tablo 3 incelendiğinde medya okuryazarlığı tezlerinin 17 farklı alanda gerçekleştirildiği, en fazla sayıda lisansüstü tezin ise gazetecilik (%15.4) ve radyo, tv ve sinema (%13.8) bilim dallarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Diğer yandan, eğitim bilimleri ile ilişkili bölümler bir arada değerlendirildiğinde en çok sayıda lisansüstü tezin bu alanda yapıldığı söylenebilir (%56.8). Eğitim ile ilgili alt alanlarda ise en çok sayıda tez sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, ilköğretim ve eğitim programları ve öğretim bölümlerinde yapılmıştır.

### Medya okuryazarlığı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımına ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği konulara göre dağılımı incelenmiş ve söz konusu dağılım Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

#### Lisansüstü Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

Tema	Alt tema	Yüksek lisans	Doktora	Sayı
Medya okuryazarlığı düzey belirleme	Öğretmen adaylarının düzeyleri	M1, M10, M27		10
	Öğretmenlerin düzeyleri	M28		
	Ortaokul öğrencilerinin düzeyleri	M2, M23, M35,	D11, D13	
	Lise öğrencilerinin düzeyleri	M29		
	Öğrenci velilerinin düzeyleri		D13	
Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin görüş ve algıları belirleme	Öğretmen görüşleri	M4, M9, M11, M18	D14	8
	Öğrenci Görüşleri	M11, M14, M18, M32, M39	D14	
	Veli Görüşleri	M11	D14	
Dünyadaki ve Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitiminin incelenmesi ve karşılaştırılması	Öğretim programlarının karşılaştırılması	M5		8
	Türkiye ve farklı ülkelerdeki MO eğitiminin karşılaştırılması	M6, M26	D3, D4, D5	
	MO öğretmen kılavuz kitabının öğretim programı ile tutarlılığı		D6	
	Farklı ülkelerdeki MO tezlerinin incelenmesi	M37		
Medya okuryazarlığının başka bir değişkenle ilişkisinin belirlenmesi	Eleştirel düşünme	M8		7
	Sosyal beceri düzeyi	M12		
	Gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları	M24		
	Çevrimiçi bilgi arama stratejileri	M36		
	Toplum yaşamına katılma düzeyi		D7	

	Temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi		D9	
	Demokratik değer düzeyi		D10	
Medya okuryazarlığı eğitiminin etkisi	Medya mesajlarını algılamaya etki	M3, M17, M21, M31		11
	Çok kültürlü bakış açısı geliştirmeye etki	M13		
	Ahlaki gelişime etki	M15		
	Eleştirel düşünmeye etki	M16		
	Medya tüketim alışkanlığına etki	M19, M38		
	Medya-demokrasi ilişkisine etki	M20		
	Medyaya bakış üzerindeki etki	M30		
Medya okuryazarlığı ile ilişkili teorik çalışmalar	Toplumsal cinsiyet	M22		5
	Yeni medyada imaj, görüntü ve beden sunumu	M33		
	Yeni iletişim teknolojileri bağlamında MO'nun değerlendirilmesi	M34		
	Eleştirel pedagoji bağlamında medya okuryazarlığı dersi	M25		
	Medya okuryazarlığının gerekliliği		D1	
Medya okuryazarlığının başka bir dersle ilişkilendirilmesi	Sanat eğitimi	M7		4
	Sosyal bilgiler		D2	
	Türkçe dersi		D8, D12	

Medya okuryazarlığı tezlerinin çalıştığı konular sekiz ayrı kategoride gruplandırılmıştır. Bazı tezlerin birden fazla kategori ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışılan konuların sıklığı incelendiğinde, en çok sayıda lisansüstü tezin medya okuryazarlığı eğitiminin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenmesi üzerine olduğu görülmektedir (11). Bu konuyu medya okuryazarlığı düzey belirleme (10), görüş, algı ve tutumları belirleme (8) ve dünyadaki ve Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitiminin incelenmesi ve karşılaştırılması (8) konuları izlemiştir. En az çalışılan konuların ise medya okuryazarlığının başka bir dersle ilişkilendirilmesi (4) konularının olduğu belirlenmiştir.

### Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Yöntem Ve Desene Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu medya okuryazarlığı alanında tamamlanan lisansüstü tezlerin hangi yöntem ve desenleri kullandığının belirlenmesine ilişkindir. Lisansüstü tezlerin yöntem ve desene göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**  
*Lisansüstü Tezlerin Yöntem ve Desene Göre Dağılımı*

Yöntem	Desen	<i>f</i>	<i>%</i>	
Nicel	Betimsel tarama	15	28.3	
	İlişkisel tarama	6	11.3	
	Deneysel çalışması	3	5.7	
	<i>Ara toplam</i>	24	45.3	
Nitel	Etkileşimli	Eylem araştırması	2	3.8
		Durum çalışması	6	11.3
	Etkileşimsiz	Kavramsal çalışma	6	11.3
		Teorik analiz (alanyazın taraması) /Doküman analizi	8	15.1
		<i>Ara toplam</i>	22	41.5
Karma		7	13.2	
Toplam		53	100	

Lisansüstü tezlerin en çok nicel yöntemleri kullandığı görülmektedir (%45.3). Nicel yöntemlerden en çok betimsel tarama deseninin benimsendiği belirlenmiştir (%28.3). Nitel yöntemleri kullanan tezlerin oranı da nicel çalışmalara oldukça yakındır (%41.5). Nitel yöntemlerden en sık kullanılan desen ise alanyazın taraması ve doküman analizidir (%15.1). Tablo 5'te görüldüğü gibi karma yöntem kullanılan tezlerin oranı oldukça düşüktür (%13.2) ve karma yöntem benimseyen lisansüstü tezlerde desen belirtilmediği saptanmıştır.

### **Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

**Tablo 6**  
*Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı*

Veri toplama tekniği	<i>f</i>	<i>%</i>
Ölçek	20	29.5
Görüşme	13	19.5
Doküman incelemesi	13	19.5
Anket	12	18
Değerlendirme formu	3	4.5
Gözlem	3	4.5
Öğrenci günlüğü	1	1.5
Facebook paylaşımı	1	1.5
Başarı testi	1	1.5
Toplam	67	100

Araştırmanın altıncı sorusu kapsamında, incelenen lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama tekniklerine göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir. Verilerin analizinde kavramsal araştırmalarda veri toplamada doküman kullanmış olarak kabul edilmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere en sık kullanılan veri toplama tekniği ölçek yoluyla veri toplamadır (%29.5). Ölçek ve anket birlikte değerlendirildiğinde bu oran 47.5’e yükselmektedir. Nitel çalışmalarda ise en sık kullanılan veri toplama tekniği görüşme ve doküman incelemesidir (%19). Veri toplama süreçlerinde başarı testi, Facebook paylaşımı ve öğrenci günlüğü kullanan sadece birer lisansüstü tez vardır.

### Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Medya okuryazarlığı alanında yapılmış lisansüstü tezlerin verilerin analizinde kullanılan oldukları tekniklere göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

#### Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

Veri analiz tekniği	f	%(teknikler)	%(tezler)
Betimsel istatistikler (f, %, ss, X)	31	23.8	58.4
t testi	23	17.7	43.3
Anova	20	15.4	37.7
Betimsel analiz (nitel)	16	12.3	30.1
İçerik analizi (nitel)	10	7.7	18.8
Ki-kare	9	6.9	16.9
Korelasyon	6	4.6	11.3
Mann Whitney U	4	3.2	7.5
Kruskal Wallis	3	2.3	5.6
Göstergebilimsel analiz	2	1.5	3.7
Manova	2	1.5	3.7
Regresyon	2	1.5	3.7
Mancova	1	.8	1.8
Kukla kodlama	1	.8	1.8
Toplam	130	100	

Lisansüstü tezlerde birden çok veri analizi tekniği kullanıldığı ve en çok betimsel istatistiklerden yararlandığı saptanmıştır (%58.4). Nicel verilerin analizinde en sık kullanılan analiz yöntemleri t testi ve Anova gibi fark testleridir (%81). Nitel verilerin analizlerinde ise en sık betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur (%30.1). Kukla kodlama (1), Mancova (1), Regresyon (2), Manova (2) ve Göstergebilimsel analiz (2) en az kullanılan yöntemler olmuştur.

## Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 8 medya okuryazarlığı alanındaki lisansüstü tezlerin tercih ettikleri örneklem yöntemlerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 8

### *Lisansüstü Tezlerin Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımı*

Örneklem Yöntemi	<i>f</i>	%
Belirtilmemiş	14	5.2
Tesadüfi örneklem	13	22.4
Örneklem yok	11	19
Uygun örneklem	5	8.6
Ölçüt örneklem	4	6.9
Tabakalı örneklem	4	6.9
Amaçlı örneklem	3	5.2
Maksimum çeşitlilik	2	3.4
Küme örneklem	1	1.7
Sistemik rassal	1	1.7
Toplam	58	100

14 lisansüstü tezde örneklem yönteminin rapor edilmediği saptanmıştır. Kavramsal çalışmalarda ise örneklem yer almamaktadır. Yapılan incelemede tezlerde en sık kullanılan örneklem yönteminin tesadüfi örneklem olduğu belirlenmiştir (%22.4). Onu, uygun örneklem (%8.6), ölçüt örneklem (%6.9) ve tabakalı örneklem (%6.9) takip etmektedir. Küme örneklem ve sistemik rassal örneklem yalnızca birer lisansüstü tezde kullanılmıştır.

## Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışmanın son araştırma sorusu, medya okuryazarlığı alanında yapılan lisansüstü tezlerin yer verdikleri örneklem türüne göre nasıl bir dağılım gösterdiğine ilişkindir. İlgili bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

İncelenen lisansüstü tezlerde en sık başvurulan örneklem türünün ortaokul öğrencileri olduğu belirlenmiştir (%34.4). Bu durum eğitim sisteminde ortaokul düzeyinde seçmeli medya okuryazarlığı dersinin yer almasının bir neticesi olabilir. Ortaokul öğrencilerini öğretmen adayları takip etmektedir (%16.4). Diğer yandan, en az çalışılan örneklem grubunun veliler (%6.6), lise öğrencileri (%3.3) ve uzmanlar (%1.6) olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 9**  
*Lisansüstü Tezlerin Örneklem Türüne Göre Dağılımı*

Örneklem türü	f	%
Ortaokul öğrencisi	21	34.4
Örneklem yok	11	18
Öğretmen adayı	10	16.4
Öğretmen	7	11.5
Doküman	5	8.2
Veli	4	6.6
Lise öğrencisi	2	3.3
Uzman	1	1.6
Toplam	61	100

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada, medya okuryazarlığı alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin tamamlandığı yıl, üniversite, bilim dalı, tezlerde yer verilen konu alanı, yöntem, desen, veri toplama tekniği, veri analiz tekniği, örnekleme yöntemi ve örneklem türü değişkenleri açısından bir içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz neticesinde medya okuryazarlığı alanında tamamlanan lisansüstü çalışmalarda araştırma eğilimlerini belirlemek ve yeni yapılacak araştırmalara yol gösterici olmak amaçlanmıştır.

Yapılan analiz neticesinde, Maden, Maden ve Banaz'ın (2017) çalışması ile de paralel olarak, medya okuryazarlığı alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin 2007 yılında başladığı, sayılarının giderek arttığı ve en çok sayıda tezin 2013 yılında tamamlandığı belirlenmiştir. En çok lisansüstü tezin 2013 yılında tamamlanmış olduğu bulgusu medya okuryazarlığı alanındaki diğer çalışmalar için de geçerlidir. Kıncal & Korkmaz (2015) medya okuryazarlığı alanında yayınlanan makaleleri incelemiş ve en çok sayıda makalenin 2013 yılında yayımlandığını belirlemiştir. Altun (2014) ise medya okuryazarlığı alanındaki bütün yayınların bibliyografyasını çıkardığı çalışmasında bu alandaki yayınların 2007 itibari ile hızla artmaya başladığını ve en çok sayıda yayının 2013 yılında yapıldığını saptamıştır. 2007 yılında yayınların hızla artmaya başlaması ve 2007 yılında ilk lisansüstü tezin tamamlanmış olması Türkiye'de medya okuryazarlığı çalışmalarının 2004 yılında resmi anlamda başlaması (Altun, 2009) ve 2006-2007 öğretim yılında ortaokul düzeyinde seçmeli medya okuryazarlığı dersinin başlaması ile medya okuryazarlığı alanına akademik ilginin artması ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre en çok sayıda tez Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde yapılmıştır. 18 üniversitede ise sadece birer tez yapılmıştır ve bu tezlerin sadece iki tanesi doktora tezidir. Bu bulgu üniversitelerde bu alanda lisansüstü düzeyde araştırmaların sınırlı düzeyde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde üç yüksek lisans, beş doktora tezinin, Gazi Üniversitesi'nde dört yüksek lisans, üç doktora tezi ve Atatürk Üniversitesi'nde altı yüksek lisans, bir doktora tezinin tamamlanmış olması, bu üniversitelerin medya okuryazarlığı alanında yoğun çalışmalar yürüttüğünü göstermektedir. Diğer yandan, en çok sayıda lisansüstü tez gazetecilik ve radyo TV ve sinema bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Medya okuryazarlığının bu bölümlerin doğrudan çalışma alanları



olması nedeniyle bu beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte, eğitim bilimleri ile ilişkili bölümler bir arada değerlendirildiğinde en çok sayıda lisansüstü tezin bu alanda yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum eğitim bilimleri alanında ve öğretmenlik alanlarında medya okuryazarlığının ilgi gösterilen bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Medya okuryazarlığı alanındaki lisansüstü tezlerin çalıştığı konular değerlendirildiğinde, en çok sayıda tezin medya okuryazarlığı eğitiminin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenmesi üzerine gerçekleştirildiği saptanmıştır. Bu konuyu medya okuryazarlığı düzey belirleme ve görüş, algı ve tutumları belirleme konuları izlemiştir. Bu bulgu Banaz, Banaz ve Maden'in (2017) bulguları ile uyum gösterirken Kıncal ve Korkmaz'ın (2015) bulguları ile uyum göstermemektedir. Kıncal ve Korkmaz (2015) medya okuryazarlığı alanındaki makalelerin daha çok farklı ülkelerdeki uygulamaların incelenmesine ve disiplinler arası çalışmalara yoğunlaştığını belirlemişlerdir. Medya okuryazarlığı konusundaki bütün yayınlara bakıldığında ise teorik çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Altun, 2014).

Medya okuryazarlığı alanındaki lisansüstü tezlerde en çok nicel yöntemler tercih edilmekle beraber nitel yöntemlerin kullanılma sıklığı da nicel yöntemlere oldukça yakındır. Karma yöntemler ise çok az oranda kullanılmıştır ve karma yöntem kullanılan lisansüstü tezlerde ilgili desenlerin raporlanmadığı belirlenmiştir. Medya okuryazarlığı alanındaki makalelerin de benzer bir durumda olduğu görülmektedir. Makalelerin sadece %3'ü karma yöntem kullanılmıştır ve makalelerin %47'si alanyazın derleme çalışmalarından oluşmaktadır (Kıncal & Korkmaz, 2015). Nicel yöntemlerin medya okuryazarlığı dışındaki farklı alanlarda yapılan çalışmalarda da en sık kullanılan yöntemler olduğu çeşitli araştırma eğilimlerini belirlemeye dönük inceleme çalışmalarında belirlenmiştir (Küçüköğlü & Ozan, 2013; Ozan & Köse, 2014; Selçuk vd., 2014). Eğitim teknolojisi (Bozkaya, Aydın & Kumtepe, 2012; Hrastinski & Keller, 2007), okul öncesi öğretmenliği (Yılmaz & Altinkurt, 2012), eğitim araştırmaları (Göktaş vd., 2012) gibi alanlarda yapılan araştırma eğilimlerini belirleme çalışmalarında nicel yöntemlerin daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Karma yöntemler de farklı alanlarda en az kullanılan yöntem türü olarak belirlenmiştir (Eğmir, Erdem, & Koçyiğit, 2017; Gülbahar & Alper, 2009). Her ne kadar nicel yöntemlerin bazı üstünlükleri olsa da nitel ve özellikle karma yöntemleri kullanan daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç vardır (Eğmir, Erdem, & Koçyiğit, 2017).

Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerine ilişkin alt bulgulara göre, nicel yöntem kullanan tezlerde en çok ölçek ve anket; nitel yöntem kullanan tezlerde ise en çok görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Nicel çalışmalarda en sık olarak ölçek ve anketlerin kullanılması farklı alanlardaki çalışmalarda da benzer şekilde belirlenmiştir (Selçuk vd., 2014; Şimşek vd., 2008; Yılmaz & Altinkurt, 2012). Diğer yandan, medya okuryazarlığı alanındaki lisansüstü tezlerde verilerin analizinde en çok betimsel istatistiklerden yararlanıldığı, nicel verilerin analizinde en sık fark testlerine, nitel verilerin analizinde ise en sık betimsel analiz yöntemine başvurulduğu belirlenmiştir. Bu bulgular alanyazındaki diğer alanlardaki inceleme çalışmaları ile uyum göstermektedir (Eğmir, Erdem, & Koçyiğit, 2017; Turan vd., 2014; Varışoğlu vd., 2013).

Örnekleme ilişkin incelemelerde ise, 14 tezde örnekleme yöntemine yer verilmediği, en sık kullanılan örnekleme yönteminin tesadüfi örnekleme olduğu ve onu uygun örnekleme, ölçüt örnekleme ve tabakalı örneklemenin takip ettiği belirlenmiştir.

Diğer yandan, tezlerde en sık başvurulan örneklem grubunun ortaokul öğrencileri olduğu ve o grubu öğretmen adaylarının takip ettiği belirlenmiştir. En çok bu iki örneklem grubundan yararlanıldığı bulgusu medya okuryazarlığı alanındaki makaleler için de geçerlidir (Kıncal & Korkmaz, 2015). Seçmeli medya okuryazarlığı dersinin eğitim sisteminde sadece ortaokul düzeyinde verilmesi en sık başvurulan örneklem grubunun ortaokul öğrencileri olmasını açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının ileride konunun paydaşı olacak olmaları ve en çok tezin eğitim bilimleri alanında yapıldığı düşünüldüğünde, araştırmacılar için daha kolay ulaşılabilir olmaları öğretmen adaylarının en sık başvurulan ikinci örneklem grubu türü olmasını açıklayabilir. Ancak Altun'a (2014) göre medya okuryazarlığının yaşam boyu bir beceri olduğu düşünülürse, araştırmaların okul öncesi, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi gibi kitlelere de yönelmesinin bir gereklilik olduğunu düşünmektedir.

### Öneriler

Medya okuryazarlığı alanındaki lisansüstü tezlerin özelliklerinin incelendiği bu araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak bazı öneriler geliştirilebilir. Medya okuryazarlığı alanındaki çalışmalarda düzey, etki ve algı belirlemenin yanı sıra medyada uyuşturucu, şiddet, siber zorbalık vb. olumsuzlukların çözümünde medya okuryazarlığının katkısı, program geliştirme, meta analiz ve uygulamalı çalışmalara yer verilmesi uygun olacaktır. Diğer yandan, tezlerde hem nicel hem de nitel yöntemlerin güçlü yanlarını bir araya getiren karma yöntemlerin tercih edilmesi uygun olacaktır. Ayrıca karma yöntemlerin desenlerinin de belirlenmesi ve desen, örnekleme yöntemi gibi hususların da raporlanması gerekmektedir. Medya okuryazarlığı alanındaki çalışmaların üzerinde çalıştıkları örneklem grupları ortaokul öğrencileri ve öğretmen adaylarının yanı sıra okul öncesinden yükseköğretime bütün eğitim kademelerindeki öğrencileri, öğretmenleri, velileri, yaşlıları ve çeşitli meslek grubu üyelerini içermelidir. Son olarak, belirli periyotlarla bu alanda yapılan çalışmaların sistematik incelemelerinin yapılması alanın daha net bir resmini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın medya okuryazarlığı alanında çalışma yapacak araştırmacılara yol gösterici olması umulmaktadır.

## Summary

**Purpose and Significance:** The rapid advances in information and communication technologies and media have transformed individuals' lives in the twenty first century (Kellner & Share, 2007). Media is located in the center of individuals' lives who now live in a digital balloon (Pérez Tornero & Varis, 2010). New media tools and platforms have gained widespread access thanks to the relative fall in the prices of them lately (Erdem, 2018) and this prevalence of media effects requires new skills and competences. Individuals need to gain these skills that are named as twenty first century skills (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2013). Though there are different classifications as to what these skills are, media literacy is agreed upon by many as one of the most important twenty first century skills (Deveci & Çengelci, 2008; Finegold & Notabartolo, 2008).

Defined as the ability access, analyze, evaluate and communicate various media messages in a variety of forms (Aufderheide, 1993), media literacy has been researched in diverse fields such as fine arts, performance arts, history, psychology, sociology and education across the world (Hobbs, 1998). Meanwhile in Turkey, media literacy has a delayed start compared to other countries (Som & Kurt, 2012). Media literacy studies commenced in Turkey after the year 2000 (Önal, 2007) and gained popularity after the introduction of optional media literacy course in secondary schools in the academic year of 2006-2007. As of this date, studies on media literacy increased in great amounts and more than three million students did media literacy course. The increase in articles, conference presentations, books and dissertations in media literacy field suggests the academic interest lately (Altun, 2014).

Reviewing the academic studies in media literacy field and thereby identifying research trends are of high significance. As scientific studies, which affect policies and implications in scientific area and serve as a guide for practitioners (Karadağ, 2009), move on based on other scientific studies, reviewing them is a must (Gülbahar & Alper, 2009). Reviewing studies and identification of research trends in a scientific field enable viewing changes and advances in that field (Yıldız, Melekoğlu & Paftalı, 2016). Therefore, reviewing studies in media literacy field and identification of research trends would provide an insight for the media literacy field and guide future studies. Altun (2014) created a bibliography of media literacy publications, Kıncal & Korkmaz (2015) reviewed articles on media literacy and Maden, Maden & Banaz (2017) examined dissertations on media literacy from the aspects of aim, year and results. A more detailed examination on dissertations on media literacy is needed as 65 dissertations were completed in the last ten years, which puts forth a growing academic literature. To fill this gap, this study aims to review postgraduate dissertations in media literacy field completed in Turkey with respect to completion year, university, department, topic, method, design, data collection technique, data analysis technique, sampling method and sample type variables.

**Methods:** This is a qualitative, descriptive literature review study aiming to review postgraduate dissertations in media literacy field. Literature review studies are evaluations of material that has already been published (APA, 2010). In the study, data was collected via document analysis method. Document analysis includes analysis of

written materials such as official publications, reports, records, open-ended responses to questionnaires and surveys (Patton, 2002).

The sample in this study consists of postgraduate dissertations on media literacy that were completed as of July 2017 and accessible on the website of Council of Higher Education Thesis Center. 65 dissertations, 12 of which were not available for full access, were downloaded and 39 master's dissertations and 14 PhD dissertations were analyzed via content analysis method using a dissertation review form created by the researcher.

**Results:** The results of the study reveal that the first dissertation was completed in 2007. Between 2007 and July 2017, 65 dissertations were completed. Of these dissertations, 48 are Master's dissertations and 17 are PhD dissertations. The highest number of dissertations was completed in 2013 (20%). Only one dissertation was completed in 18 universities and the highest number of dissertations was completed in Çanakkale Onsekiz Mart University (12.3%), which is followed by Gazi University (10.8%) and Atatürk University (10.8%). The dissertations were carried out in 17 departments and the highest number is in the departments of journalism (15.4%) and radio TV and cinema (13.8%). However, when departments related to educational sciences are combined, the highest number is in these departments (56.8%). The topics of the dissertations were grouped under eight categories. The most investigated topics are identification of the effects of media literacy education and participants' levels of media literacy. The most frequently used methods in the dissertations are quantitative methods (45.3%) and, qualitative methods (41.5%) and mixed methods (13.2%) follow it. Of the quantitative methods, the most used design is descriptive survey (28.3%) while literature review designs (15.1%) are mostly preferred in qualitative methods. The designs of the mixed method studies were not reported. The most resorted data collection techniques include scales/questionnaires (47.5%), interviews (19.5%) and document analysis (19.5%). Achievement test, Facebook posts and student journal were each used in one study. The most preferred data analysis techniques are descriptive statistics (58.4%). Tests of difference such as t-test or ANOVA (81%) were performed in quantitative studies while descriptive analysis (30.1%) is preferred most in qualitative studies. The most used sampling methods include random sampling (22.4%) and convenience sampling (8.6%). 11 theoretical dissertations do not include a sample; however, 14 dissertations do not report sampling method though one is used. The most resorted sample types include secondary school students (34.4%) and prospective teachers (16.4%).

**Discussion and Conclusions:** The findings that the first dissertation on media literacy was completed in 2007, they increased in number thereafter and the highest number of dissertations was completed in 2013 are compatible with the findings of other review studies on media literacy in Turkey. Kınca & Korkmaz (2015) reviewed articles on media literacy and found out that the highest number of articles was also published in 2013. In the bibliographic study by Altun, 2014, it was put forth that all publications on media literacy including dissertations, articles, books, conference presentations and so on gathered pace after 2007 and the highest number of publications was in 2013. These findings may be related to the fact that media literacy officially came up in 2004 in Turkey (Altun, 2009) and the introduction of media literacy course in secondary schools

in 2006 led academic interest in this field. The findings of second research question put forth that though a few universities have expertise in media literacy, only one dissertation was completed in 18 universities, most of which were master's dissertations. More than half of the dissertations were completed in the departments related to educational sciences. This case gives a hint for the academic interest on media literacy in educational sciences and preservice teacher education fields. The most investigated topics in the dissertations were identification of the effects of media literacy education and participants' levels of media literacy. Though this finding is in parallel with Banaz, Banaz & Maden (2017), it contradicts with Kınıcal & Korkmaz (2015). They identified that articles on media literacy mostly addressed examination of media literacy practices in other countries. On the other hand, theoretical studies predominate regarding all publications in the field (Altun, 2014).

The most frequently used methods in the dissertations are quantitative methods and, qualitative methods and mixed methods follow it. This trend is in the same fashion in articles on media literacy. Only 3% of the articles used mixed methods (Kınıcal & Korkmaz, 2015). The finding that quantitative methods are the most frequently used methods is also compatible with other review studies on other fields (Bozkaya, Aydın & Kumtepe, 2012; Hrastinski & Kellner, 2007; Küçüköğlü & Ozan, 2013; Ozan & Köse, 2014; Selçuk vd., 2014). Mixed methods are also the least used methods in other fields (Eğmir, Erdem & Koçyiğit, 2017; Gülbahar & Alper, 2009). Though quantitative methods have some advantages, studies in qualitative and mixed methods in particular are needed (Eğmir, Erdem & Koçyiğit, 2017). The finding that scales/questionnaires are the most frequently used data collection techniques in quantitative studies are in parallel with review studies on other fields (Selçuk vd., 2014; Şimşek vd., 2008); Yılmaz & Altinkurt, 2012). The same is true for descriptive analysis in qualitative studies (Eğmir, Erdem & Koçyiğit, 2017; Turan vd., 2014; Varışoğlu vd., 2013). The most resorted sample types in the dissertations include secondary school students and prospective teachers. This finding is also valid for articles on media literacy. The only media literacy education opportunity is provided for secondary school students in Turkey. This explains the majority of secondary school students as participants. Besides, prospective teachers are supposed to be part of this education in the future and they are relatively easy to access for researchers given the fact that the majority of dissertations were carried out in departments related to educational sciences and preservice teacher education. However, Altun (2014) asserts that media literacy is a lifelong skill and studies should also address pre-school education, higher education and adult education.

This study which aims to identify research trends in media literacy field via a detailed content analysis of postgraduate dissertations on media literacy offer some recommendations based on the findings. Studies on media literacy should also investigate topics such as the contribution of media literacy education in the solving the problems of drugs, aggression, cyberbullying and so on in media, curriculum development, meta-analysis and practical issues besides identification of the effects of media literacy education and participants' levels of media literacy. Furthermore, mixed method studies which combine advantages of quantitative and qualitative methods should be preferred. The design of the mixed methods should also be reported in the publications. Beside secondary school students and prospective teachers, studies should also address all levels of students from pre-school level to higher education, teachers,

parents, elders and people from different occupational groups. Finally, systematic reviews of studies on media literacy field should be carried out periodically for a clear understanding of the field. This study is expected to guide future studies on media literacy.



### Kaynakça

- Akti, S. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altun, A. (2014). Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar: Bir bibliyografya denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9, 5-15.
- APA. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington DC: American Psychological Association.
- Apak, Ö. (2008). *Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ardıç, E. (2016). *Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmaların karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye, ABD ve Kanada Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aslan, H. (2009). *Medya okuryazarlığının görsel kültür ve sanat eğitimi ekseninde çözümlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Washington DC: Aspen Institute.
- Aydemir, S. (2013). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bacaksız, T. (2010). *Medya okuryazarlığı dersinde gazete ve dergi kullanımı: İzmir’de medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına olan etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bakan, U. (2010). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Baş, G. (2015). *Eleştirel sosyal medya okuryazarlığı bağlamında yeni medyada imaj, görüntü ve beden sunumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bilici, İ. E. (2011). *Türkiye’de ortaöğretimde medya okuryazarlığı dersi için bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Londra: Sage.



- Bozkaya, M., Aydın, İ. E. & Kumtepe, E. G. (2012). Research trends and issues in educational technology: a content analysis of TOJET (2008-2011). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 264-277.
- Bütün, E. (2010). *Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Samsun ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çelik, M. (2008). *Egemen ideolojinin bir aracı olarak medya ve eleştirel farkındalığın gerekliliği: Medya okuryazarlığı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısı geliştirmelerinde medya okuryazarlığı dersinin rolüne ilişkin bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çetinkaya, S. (2008). *Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiçek, E. (2013). *Medya okuryazarlık düzeyi ile medya kullanımı arasındaki ilişki: İletişim meslek lisesi öğrencileri üzerine bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çinelioğlu, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Deveci, H. & Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- Eğmir, E., Erdem, C. & Koçyiğit, M. (2017). Trends in educational research: A content analysis of the studies published in international journal of instruction. *International Journal of Instruction*, 10(3), 277-294.
- Erdem, C. (2018). *Medya okuryazarlığı ve öğretmen eğitimi: Öğretmen adayları için bir öğretim programı tasarısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertek, Z. Ö. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Finegold, D. & Notabartolo, A. S. (2008). 21st century competencies and their impact: an interdisciplinary literature review. <https://www.hewlett.org/library/21st-century-competencies-impact-interdisciplinary-literature-review/> (Erişim tarihi: 12.10.2017)
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarındaki eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-460.
- Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). A content analysis of the studies in instructional technologies area. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 93-111.
- Güner, F. (2011). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algulamalarında medya okuryazarlığının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.
- Hobbs, R. & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hrastinski, S. & Keller, C. (2007). An examination of research approaches that underlie research on educational technology: a review from 2000 to 2004. *Journal of Educational Computing Research*, 36(2), 175-190.
- İlhan, E. (2014). *Medya metinlerinin bilinçli okunmasında medya okuryazarlığı dersinin etkisi üzerine bir analiz (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İnan, T. (2010). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- İnan, T. (2013). *Medya okuryazarlığı sürecinde medya, çocuk ve ebeveyn ilişkisi: Ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Karadağ, E. (2009). A thematic analysis on doctoral dissertations made in the area of education sciences. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karakoç, E. (2013). *Medya okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin medyaya bakışı: Kayseri örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kartal, O. Y. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algulamalarında medya okuryazarlığı etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Keleş, M. (2013). *Eleştirel pedagoji bağlamında medya okuryazarlığı dersinin işleniş biçiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Keleş, S. (2009). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy and the reconstruction of education. D. Macedo ve S. R. Steinberg (Editörler), *Media Literacy: A reader* içinde (ss.3-23). New York: Pater Lang Publishing.
- Kıncal, R. Y. & Korkmaz, Z. S. (2015). Türkiye’de medya okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(10), 75-90.
- Koçak, B. (2011). *İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin alguları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Küçüköğlü, A. & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Maden, S., Maden, A. & Banaz, E. (2017). A content analysis regarding postgraduate theses prepared on media literacy. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5(1), 588-605.
- Masterman, L. (2005). *Teaching the media*. Taylor & Francis e-Library.
- Oflaz, T. (2016). *Medya okuryazarlığı dersi kapsamında öğrencilerin, medyaya bakış açılarının değerlendirilmesi: Denizli ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Oktay, H. T. (2013). *Demokrasi kültürünü geliştirme aracı olarak medya okuryazarlığı: Türkiye uygulaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ozan, C. & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Önal, İ. H. (2007). Medya okuryazarlığı: kütüphanelerde yeni çalışma alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(3), 335-359.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Pérez Tornero, J. M. & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Sadriu, S. (2009). *Seçmeli medya okuryazarlığı dersi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders sonu çıktılarına yönelik bir pilot araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Semiz, L. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Sevim, F. (2013). *Medya okuryazarlığı, toplumsal cinsiyet ve kadının medyada temsili* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

- Sezen, D. (2011). *Katılımcı kültürün oluşumunda yeni medya okuryazarlığı: ABD ve Türkiye örnekleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Solmaz, T. (2016). *Yeni iletişim teknolojileri bağlamında medya okuryazarlığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Som, S. & Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Söylemez, Y. S. (2012). *Asya ve okyanusya ülkelerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Türkiye ve Yeni Zelanda karşılaştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Sur, E. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Şahin, M. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi alan ve almayan ilköğretim okulu öğrencilerinin medya tüketim alışkanlıkları farklılaşması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şeylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 439-458.
- Tan, O. (2015). *Medya okuryazarlığı eğitimi: Öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Tanrıkulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tatar, İ. (2016). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tuncel, G. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. & Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (1), 93-119.
- Tutkun, T. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile atif vatandaşlık bileşenlerinden temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Ülker, M. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretim programı ile tutarlılığının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1767-1781.
- Yazgan, A. D. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yıldırım Ankaralıgil, S. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, V. A. (2011). *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A., & Paftalı, A. T. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1076-1089.
- Yılmaz, E. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2012). An examination of articles published on preschool education in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Özel Sayı (Sonbahar), 3227-3241.
- Yördem, A. (2012). *Pre-service teachers’ perceptions of media literacy in the department of English language teaching in Turkey* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>





## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Algıları\*

### Opinions and Perceptions of Prospective Turkish Teachers Related to the Digital Storytelling Process

Veysel DEMİRER\*\*

Yasemin BAKI\*\*\*

Received: 09 February 2018

Research Article

Accepted: 27 August 2018

**ABSTRACT:** In this research, it is aimed to investigate the opinions and perceptions of prospective Turkish teachers about digital storytelling process. In the study, case study design was used. The study group was determined through convenience sampling from purposeful sampling methods and it consisted of 35 prospective teachers at Recep Tayyip Erdoğan University, Department of Turkish Language Teaching. The Metaphor Identification Form was used to identify the perceptions of prospective teachers related to digital stories and the “Semi-structured Interview Form” was used to determine their opinions about digital storytelling process. The data for student views were analyzed through descriptive analysis and metaphors were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was determined that the digital storytelling process mostly improved the writing, technology and speaking skills of prospective Turkish teachers. It was also found that prospective Turkish teachers perceived digital stories as a fun, gripping and reflective tool.

**Keywords:** Turkish teacher candidates, digital storytelling, perception and opinions.

**ÖZ:** Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşlerinin ve algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiş olup Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının, dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve dijital öykülere ilişkin algılarını tespit etmek için “Metafor Belirleme Formu” kullanılmıştır. Öğrenci görüşleri betimsel analiz yoluyla ve metaforlar ise içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital öyküleme sürecinin, Türkçe öğretmeni adaylarının en çok yazma, teknoloji ve konuşma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleri eğlenceli, sürükleyici, yansıtıcı sanatsal bir araç olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretmeni adayları, dijital öyküleme, algı ve görüşler.

\* This research was presented at UTEOK-2017 Conference.

\*\* Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey, [veyseldemirer@sdu.edu.tr](mailto:veyseldemirer@sdu.edu.tr)

\*\*\* Assist. Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Rize, Turkey, [yasemin.baki@erdogan.edu.tr](mailto:yasemin.baki@erdogan.edu.tr)

#### Citation Information

Demirer, V., & Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 718-747.

## Giriş

Uygarlığın ilk günlerinden bu yana, geleneksel öykü anlatımı bireylerin kendi toplumları içinde bilgilerini, inançlarını, değerlerini, geleneklerini, tarih ve kültürlerini birbirleriyle paylaşmasında ve gelecek nesillere aktarmasında kullanılan güçlü bir araç olmuştur (Smeda, Dakich, & Sharda, 2012; Wang & Zhan, 2010). Eğitimin eski bir biçimi olan öykü anlatımı okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar öğretim stratejisi ve öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Son zamanlarda öykülerin nasıl oluşturulduğu, hangi ortamlarda yayıldığı, izleyicilerin bu öykülere nasıl ulaştığı konusunda değişimler olmuştur. Özellikle bilişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması, çeşitli donanım ve yazılımların artması ile öykü anlatımı farklı biçimlere dönüşmeye başlamıştır (Van Gils, 2005). Bu dönüşüm ile öykü anlatımı sadece sözlü anlatım olmaktan çıkıp, çoklu ortamların kullanıldığı görsel ve işitsel öğeler bakımından zengin bir anlatıma dönüşmüştür (Alexander, 2011; Wang, & Zhan, 2010). Dijital öyküleme olarak ifade edilen bu yeni yöntem dijital kamera, fotoğraf düzenleme yazılımları, yazarlık araçları ve Web 2.0 araçları gibi bilişim teknolojilerinin ortaya çıkması ve yaygınlaşması ile öykü anlatımında yeni bir pedagojik uğraş haline gelmiştir (Meadows, 2003). Özellikle akıllı cep telefonları ya da diğer dijital araçlar yardımıyla bireyler kendi kısa filmlerini oluşturmakta, bunları çeşitli yollarla başka kişilerle paylaşabilmektedir. Bu durum zamanla dijital öyküleme yönteminin eğitim ortamlarında da kullanılmasını artırmıştır (Demirer, 2013; Karakoyun, 2014; Kocaman-Karoğlu, 2015). İlgili alan yazında dijital öyküleme ile ilgili birçok tanım olmasına rağmen genel olarak, tümü öykü anlatma sanatını resim, ses, video gibi çeşitli çoklu ortam öğeleri ile bütünleştirme fikri etrafında birleşmektedir. Hemen hemen tüm dijital öyküler belirli bir konu ile ilgili bilginin sunulması için grafik, metin, seslendirme, video ve müzik gibi öğelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır (Jakes & Brennan, 2005; Robin, 2006). Dijital öyküleme, bireylere bir konu seçme, bu konu üzerinde biraz araştırma yapma, elde edilen bilgileri kullanarak bir metin yazma ve tümünü bir bütün olarak ilginç bir öykü haline getirme fırsatı vermektedir. Daha sonra bu öykü ile grafik, resim, ses, metin, video ve müzik gibi değişik türdeki çoklu ortam öğeleri birleştirilerek video oluşturulup bilgisayarda ya da web ortamında izlenebilir hale gelmektedir (Robin, 2008).

Günümüzde dijital öyküleme yaklaşımı eğitim ortamlarında hem öğretmenler hem de öğrenciler için güçlü bir araç olmaya başlamıştır (Robin, 2006, 2008; Smeda, Dakich & Sharda, 2010). Geleneksel öykü anlatımından farklı olarak dijital öyküleme çalışmaları öğrenenlere sadece dinleyici olmayı değil aynı zamanda öyküleri oluşturma ve etkileşim imkânı sunmaktadır (Dörner, Grimm & Abawi, 2002). Birçok araştırma, dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirdiğini, derse yönelik ilgilerini ve motivasyonlarını arttırdığını, öğrenci işbirliğini kolaylaştırdığını, araştırma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini, karmaşık konuların anlaşılmasına yardımcı olduğunu, bilgiyi daha uygun ve anlamlı bir şekilde sunmayı sağladığını göstermektedir (Demirer, 2013; Karataş, Bozkurt & Hava, 2016; Kocaman-Karaoğlu, 2015; Miller, 2009; Robin, 2006, 2008; Sadik, 2008; Smeda ve diğerleri, 2010; Van Gils, 2005; Yang & Wu, 2012). Dijital öyküleme ile ilgili yapılan çalışmalar, dijital öyküleme sürecine aktif olarak katılım gösteren öğrencilerin araştırma ve organizasyon becerilerinin geliştiğini ve anlatılan konuya ilgilerinin arttığını ortaya



koymaktadır (Paull, 2002; Salpeter, 2005). Ayrıca dijital öyküleme çalışmalarına katılan öğrenciler fikirlerini düzenlemeyi, sorular sormayı, düşüncelerini açıklamayı ve sesli anlatım yapmayı öğrenirken diğer bireyleri dinleyerek ve onlarla etkileşim kurarak iletişim becerilerini geliştirebilmektedir (Robin, 2006). Araştırmalar dijital öyküleme çalışmaları yapan öğrencilerin problem çözme ve karar verme süreçlerine daha çok katıldıklarını ve sorumluluk aldıklarını göstermektedir (Chung, 2007; Sadik, 2008). Ayrıca dijital öyküleme çalışmaları öğrencilerin problemleri yenilikçi yollarla çözebilmesi için yaratıcılıklarının gelişmesinde yardımcı olmaktadır (Ohler, 2008). Dijital öyküleme öğrencilerin bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmasında yardımcı olmaktadır (Jakes & Brennan, 2005; Robin, 2006).

İlgili alan yazın incelendiğinde dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilere birçok katkı sağladığı görülmektedir. Bunun yanında dijital öyküleme çalışmalarının dil öğrenme ve öğretme sürecine de katkıları olduğu da ortadadır (Norman, 2011; Sever, 2014). Özellikle yazma ve metin oluşturma becerisi yeni teknolojilerle birlikte yeniden şekillenmektedir (Baki, 2015). Teknolojideki değişim öğrencilerin metin algısını, yazılı metinlerden farklı duyuları uyaran dijital ortama doğru kaydırmıştır (Yee & Hargis, 2012). Artık dil becerilerinin öğreniminde basılı metinler yerine çağın okuryazarlık becerilerini kapsayan zenginleştirilmiş metinlerin işe koşulduğu yöntemler önem kazanmaktadır. Bu bağlamda en eski ve güvenilir eğitim araçlarından biri olan öyküler, dijital çağda eğitici işlevlerini; resim, ses, müzik ve video gibi dijital içeriğin birleşiminden oluşan 2-3 dakikalık bir anlatı formu olan dijital öykülerle devam ettirmektedir (Chung, 2007; İnceelli, 2005). İlgili alan yazın dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, anlama ve dinleme becerilerini arttırdığını göstermektedir (Jakes, & Brennan, 2005; Lee, 2014; Sadik, 2008; Tsou, Wang, & Tzeng, 2006; Yang, & Wu, 2012). Kurudayıoğlu ve Bal (2014) dijital öyküleme çalışmalarının, aktif bir sınıf ortamı oluşturduğu, öğrencilerin dil eğitimini desteklediği, dil hatalarını ve konuşmayı engelleyici yanlışlıkları düzeltmede etkili olduğunu ifade etmektedir. Dijital öyküleme öğrencilerin öyküleme sürecinde metinlerle olan etkileşimini arttırmakta, üst düzey düşüncelerine imkân sağlayarak daha derinlemesine ve anlamlandırarak okumalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca dijital öyküleme öğrencilere dili daha etkili kullanma becerisi kazandırarak yazma sürecinde daha rahat olmalarını sağlamaktadır (Ballast, Stephens, & Radcliffe, 2008; Lee, 2014; Miller, 2009). Gakhar ve Thompson'a (2007) göre dijital öyküleme öğrencilere gerçekçi eserler tasarlama ve oluşturma sürecinde düşüncelerini tutarlı bir şekilde organize etme ve yaratıcı bir şekilde yazma fırsatı sağlamaktadır. Birçok araştırma dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkisini göstermektedir (Baki 2015; Baki, & Feyzioğlu, 2017; Ballast ve diğerleri, 2008; Çıralı, 2014; Gakhar, & Thompson, 2007).

Temel dil becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin zenginleştirmesinde teknolojinin sunduğu farklı yaklaşım ve modellere ilişkin etkinliklere sahip özellikleriyle dijital öyküleme yönteminin önemli işlevler üstleneceği düşünülmektedir (Baki, 2015). İlgili alan yazın incelendiğinde dijital öyküleme ile ilgili farklı branşlardan öğretmen adayları ile birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Condy, Chigona, Gachago, & Ivala, 2012; Haşlamam, 2017; Karakoyun & Kuzu, 2016; Karataş ve diğerleri, 2016; Kocaman-Karoglu, 2014;

Özpinar, 2017; Sancar-Tokmak, Surmeli, & Ozgelen, 2014; Tatlı & Bayramoğlu, 2015; Uslupehlivan, Erden, & Cebesoy, 2017). Bu çalışmalarda genel olarak öğretmen adayları dijital öykülerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak kullanılabilceğini (Uslupehlivan ve diğerleri, 2017), dijital öykülemenin öğretim sürecinde kullanılmasının; aktif katılım, başarı, motivasyon ve yaratıcılık gibi pek çok açıdan eğitsel avantajının olduğunu (Karataş ve diğerleri, 2016; Özpinar, 2017) dijital öykü anlatımı sayesinde teknolojik becerilerinin arttığını (Condy ve diğerleri, 2012; Heo, 2009) ifade etmişlerdir. Türkçe öğretiminde ise dijital öyküleme çalışmaları ile ilgili ortaokul düzeyinde çalışmalara rastlanmaktadır (Baki, 2015; Baki & Feyzioğlu, 2017; Özerbaş & Öztürk, 2017; Yılmaz, Üstündağ, Güneş & Çalışkan, 2017). Duran ve Özen (2017) ise dijital öykülerin Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik alan yazın taraması yapmışlardır. Ancak alan yazın incelendiğinde Türkçe öğretimi ile ilgili yeteri kadar çalışma yapılmadığı, ülkemizde de özellikle Türkçe öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme çalışmalarından elde ettikleri deneyimler ışığında Türkçe öğretiminde dijital öyküleme sürecine yönelik görüşlerini ve dijital öyküleme kavramına yönelik algılarını ortaya koymaktır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü kavramına ilişkin algıları cinsiyete göre hangi temalar altında toplanabilir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algılarını tespit etmek amacıyla bir durum hakkında çoklu bilgi kaynaklarıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplamasını ve durumun en ince ayrıntılarıyla tanımlamasını sağlayan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desende, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri, genelleme yapılmadan mevcut durumdan bir kesit olarak durum ayrıntılı bir şekilde yansıtılır (Creswell, 2012).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Katılımcılar 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 14'ü (%40) erkek, 21'i (%60) kadın olmak üzere toplam 35 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma sürecine dâhil edilen öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini almış olmaları ön koşul olarak kabul edilmiştir. Bu şartları sağlayan öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sebebiyle teknolojik olarak gerekli alt yapı bilgisine sahip oldukları varsayılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)”, dijital öykü kavramına ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla ise Metafor Belirleme Formu (MBF) kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan YYGF ile katılımcıların fikirlerini daha derinlemesine açıklaması, yanlış anlamaların azaltılması, bireyselliğin korunması ve durumun katılımcının bakış açısıyla değerlendirmesi amaçlanmıştır (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Katılımcılarla belli bir forma dayalı olarak yapılan bu görüşme türüyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde edilirken araştırma problemiyle ilgili istenen boyutların güvence altına alınması amaçlanmıştır (Patton, 2002). Bu formun hazırlanmasında ilgili alan yazın taramasının ardından dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme soruları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. Dijital öyküleme sürecinin hangi becerilerinizi geliştirdiğini düşünüyorsunuz? Niçin?
2. Dijital öyküleme sürecinin en beğendiğiniz aşamaları nelerdir?
3. Derslerinizde dijital öyküleri mi yoksa geleneksel öykü türünü mü tercih edersiniz? Niçin?
4. Dijital öyküler Türkçe dersine katkı sağlayacak uygun bir araç mıdır? Niçin?

Öğretmen adaylarının dijital öykülere ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan MBF'nin hazırlanmasında alan yazında metaforların bir araç olarak kullanıldığı araştırmalar (Saban, 2008; Sevim, Veyis & Kınay, 2012) incelenmiştir. Bu araştırmalardan hareketle oluşturulan formun giriş bölümünde “metafor” kavramına ilişkin kısa bir açıklama ve metafor örneklerine yer verilmiş, araştırmanın amacı açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Formun ikinci bölümünde ise katılımcıların “dijital öykü” kavramına ilişkin algılarını tespit etmek için “Dijital öykü .... gibidir. Çünkü ....” ifadesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Her bir öğretmen adayının beş metafor ve bu metaforlara ilişkin benzetme yönlerini ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırmada kullanılan bu iki formun kapsam geçerliliği sağlamak amacıyla formlar öncelikle ölçme ve değerlendirmeden bir, Türkçe eğitiminden iki uzmanının görüşüne sunulmuş, uzmanların önerileri doğrultusunda formlara son şekli verilmiştir. Hazırlanan formlardaki soruları anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik açısından kontrol etmek amacıyla gönüllülük ilkesine bağlı olarak çalışma grubu dışında aynı düzeyde beş kişiden oluşan bir gruba pilot deneme yapılmış ve deneme sonucunda formlarla ilgili herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır (Glesne, 2011/2013). Bu aşamalardan sonra formlara son şekli verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

İki aşamadan oluşan araştırma süreci öncesinde katılımcılara dijital öykülemeye ilişkin beş ders saatini kapsayan bir seminer verilmiştir. Bu süreçte dijital öykülemenin uygulama aşamaları ve alan yazında yaygın olarak kullanılan Photo Story 3, Windows Live Movie Maker, resim düzenleme ve ses kaydı programlarının kullanımı uygulamalı olarak anlatılmış ve ardından araştırmacılar tarafından hazırlanan “Dijital Öykü El Kitabım” adlı kılavuz kitap öğretmen adaylarına verilmiştir. Seminerin ardından her

öğretmen adayının istedikleri konuda iki haftalık süre içerisinde bir dijital öykü oluşturmaları istenmiştir. Bu öykülerin hazırlanmasına dijital öykü türlerinden “kişisel anlatı” türü tercih edilmiştir. Dijital öykülerin hazırlanmasının ardından her öğretmen adayı sınıf ortamında kendi dijital öyküsünü sunmuştur. Sonrasında öykülere ilişkin sınıf ortamında öğretim elemanı ve diğer adaylar tarafından Sarıca ve Usluel (2016) tarafından geliştirilen rubrik aracılığıyla değerlendirmeler yapılmıştır. İlgili değerlendirmeler ortalama 15 dakikalık süre içerisinde gerçekleştirilmiş olup değerlendirme sonuçlarına göre her bir öğretmen adayı dijital öyküsüne son şeklini vermiştir.

Uygulama sürecinin ardından Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup bireysel görüşmeler yapılmış ve her bir görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür. Bu görüşmelerin ardından öğretmen adaylarına “Metafor Belirleme Formu” yazılı olarak sunulmuş ve forma ilişkin yapılan bilgilendirmenin ardından bu verilerin toplanması için öğretmen adaylarına 15 dakika süre verilmiştir.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler daha önceden belirlenen tema ve başlıklara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda görüşme soruları birer tema olarak kabul edilmiş, bu temalar altında öğrenci görüşleri kodlanmış, frekans ve yüzde hesabı yapılarak tablo halinde sunulmuştur. Her temaya ilişkin kodlama işleminden sonra belirlenen kodlar birbirinden bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ve araştırmacıların, kod ve tema listelerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde görüş ayrılığına düşülen durumlarda diğer uzmanla yeniden kodlama yapılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiştir. Araştırmacılar ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmacının güvenilirliği üzerindeki etkisi Miles ve Huberman’ın (1994) formülünden  $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$  yararlanılarak yapılmış ve bu inceleme sonucunda araştırmacılar ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlilik) %90 ve %94 olarak bulunmuştur.

Metaforların analizinde Saban’ın (2008) belirlediği; 1) adlandırma (kodlama) aşaması, 2) eleme ve arıtma aşaması, 3) derleme ve tema geliştirme aşaması, 4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması, 5) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması, düzenlenmesi ve analizi aşamaları takip edilmiştir. Metaforlara ilişkin formlar; erkek öğretmen adayı (E), kadın öğretmen adayı (K), sıra numarası (1, 2...) şeklinde kodlandırılmıştır. Ardından metaforlar benzer ve ortak nitelikleri bakımından sınıflandırılmış; kaynak ve hedef arasında ilişki olmayan, açıklaması olmayan metaforlar elenmiştir. Böylelikle 35 öğretmen adayının ürettiği 175 metafordan geçerli olarak kabul edilen 147 metafor; 1) metaforun konusu, 2) metaforun kaynağı, 3) metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki açısından analiz edilerek ortak özelliklerine göre kategorileştirilmiştir (Saban, 2008). Verilerin analizinin güvenilirliği sağlamak için analiz sonuçları, iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve oluşturulan kavramsal kategoriler ve eşleştirildikleri metaforların listelerini incelemeleri istenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan değerlendirmeler belirlenerek

görüş ayrılığına düşülen durumlarda diğer uzman ile ortak görüş alınarak yeniden değerlendirilmiştir. Bu eşleştirmeler, araştırmacıların eşleştirmeleriyle karşılaştırılmış, araştırmacıların ve uzmanların incelemesi sonucunda Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden  $(\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş birliği} / [\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}] \times 100)$  yararlanılarak araştırmacılar ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenirliliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmacılar ve uzmanların görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlilik) %92 ve %90 olarak bulunmuştur. Bu işlemin ardından veriler bilgisayar ortamına aktarılarak her bir kategoriye temsil eden katılımcıların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri yorumlanmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler ve dijital öykü kavramına ilişkin algılarını ortaya koyan metaforlara ait bulgular iki ana başlık altında sunulmuştur.

#### Dijital Öykülere İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular katılımcıların görüşleriyle desteklenerek beş tema altında sunulmuştur.

**Dijital öyküleme sürecinin beceri gelişimi üzerindeki etkileri.** Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecinin beceri gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; “yazma becerisi”, “okuma becerisi”, “teknolojik beceriler”, “konuşma becerisi”, “dinleme becerisi” ve “görsel beceri” olmak üzere altı kod ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

#### Dijital Öykülerin Beceri Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Kodlar	Katılımcılar					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	f	%	f	%	f	%
Yazma becerisi	15	71.42	9	64.28	34	97.14
Okuma becerisi	8	38.09	2	14.28	10	28.57
Konuşma becerisi	12	57.14	8	57.14	20	57.14
Dinleme becerisi	6	28.57	4	19.04	10	28.57
Görsel okuma/sunu becerisi	10	47.61	10	71.42	20	57.14
Teknolojik beceriler	16	76.19	8	57.14	24	68.57

Tablo 1’e göre kadın öğretmen adaylarının en çok teknolojik becerilerini (%76.19) ve yazma becerilerini (%71.42); erkek öğretmen adaylarının ise en çok görsel okuma/sunu becerileriyle (%71.42) yazma becerilerini (%64.28) geliştirdiği belirlenmiştir. Tüm katılımcılar açısından yapılan değerlendirmede sırasıyla en çok

yazma (%97.14) ve teknolojik becerilerinin (%68.57) geliştiği tespit edilmiştir. Katılımcıların, dijital öyküleme sürecinin beceri gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Telafluz, vurgu, tonlama becerilerimizin gelişmesini sağlıyor (E, 4).*

*Konuşma, yazma, okuma ve bilgisayar becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum (E, 5).*

*Dijital öyküler aynı anda pek çok becerinin gelişimini sağlıyor (E, 1).*

*Düz bir okumadan kurtulup vurgu ve tonlamaya dikkat etmeye başladım (K, 26).*

*Etkileyici bir metin yazmak için hayal gücünü zorluyorsun (K, 27).*

**Dijital öyküleme sürecinin beğenilen aşamaları.** Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecinin beğenilen aşamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; “görselleştirme”, “seslendirme”, “müzik seçimi”, “öykü yazma”, “öyküyü izleme”, “akış şeması” ve “dijital öykü oluşturma” olmak üzere yedi kod ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Dijital Öyküleme Sürecinin Beğenilen Aşamaları*

Kodlar	Katılımcılar					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	f	%	f	%	f	%
Görselleştirme	7	33.33	5	35.71	12	34.28
Seslendirme	12	57.14	2	14.28	14	40.00
Müzik seçme	5	23.80	1	7.14	6	17.14
Öykü yazma	4	19.04	2	14.28	6	17.14
Öyküyü izleme	3	14.28	4	28.57	7	20.00
Akış şeması	3	14.28	1	7.14	4	11.42
Dijital öykü oluşturma	4	19.04	2	14.28	6	17.14

Tablo 2’ye göre kadın öğretmen adayları dijital öyküleme sürecinin en çok seslendirme (%57.14) ve görselleştirme (%33.33) aşamasını; erkek öğretmen adayları ise görselleştirme (%35.71) ve öyküyü izleme (%28.57) aşamasını beğenmişlerdir. Bu kategori tüm öğretmen adayları açısından değerlendirildiğinde ise en çok beğenilen aşamanın seslendirme (%40.00) ve görselleştirme (%34.28) aşaması olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların, dijital öyküleme sürecinin beğenilen aşamalarına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Görselleri aramak ve onları bulmak çok keyifliydi (E, 1).*

*Yazdığım öyküyü bire bir yaşadım (K, 7).*

*Müzik ekleyip öykümü izlediğim zaman en güzel kısmıydı (K, 11).*

*Gözümde canlandırdığım karakteri herkesin görmesini sağlayarak karakterlere hayat verdim gibi hissettim (E, 14).*



*Öyküme ait görseller bulmak beni çok heyecanlandırdı (E, 19).*

*Seslendirme aşamasında dinleyiciyi istediğim gibi etkileyebilmek benim elimde (K, 27).*

**Türkçe dersinde dijital öykü ve öykü tercih sebepleri.** Türkçe öğretmeni adaylarının, Türkçe dersinde dijital öykü ve öykü tercih sebeplerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; “dijital öykü”, “geleneksel öykü” ve “içeriğe göre” olmak üzere üç kod ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Türkçe Dersinde Dijital Öykü Tercih*

Kodlar	Katılımcılar					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	f	%	f	%	f	%
Dijital öykü	11	52.38	13	92.85	24	68.57
Geleneksel öykü	3	14.28	1	7.14	4	11.42
İçeriğe göre	7	33.33	-	-	7	20.00

Tablo 3’e göre kadın öğretmen adaylarının %52.38’i, erkek öğretmen adaylarının ise %92.85’i dijital öyküyü tercih etmiştir. Tüm öğretmen adaylarına ilişkin yapılan değerlendirmede ise katılımcıların %68.57’si dijital öyküyü tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının derslerde dijital öyküleri tercih etme sebepleri arasında “pek çok duyu organına hitap edişi”, güdülenmeyi sağlaması”, “çoklu beceri gelişimine etkisi” ve “eğlenceli ve dikkat çekici oluşu” gibi faktörlerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Katılımcıların, Türkçe dersinde dijital öykü ve öykü tercihlerine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Öğrencinin pek çok duyu organına birden hitap eder (E, 1).*

*Dijital öyküyü tercih ederim çünkü öğrencinin konuşma, yazma, okuma, dinleme, bilgisayar becerileri gibi pek çok becerisini aynı anda geliştiriyor (E, 4).*

*Her ikisini de yerine göre kullanmayı tercih ederim (K, 8).*

*Öykü yazmayı severim çünkü kelimelerle oynamayı seviyorum (E, 14).*

*Dijital öyküler yazmaya güdülenmelerini sağlar (K, 17).*

*Dijital öyküler daha eğlenceli ve daha dikkat çekici (E, 19).*

**Dijital öykülerin Türkçe dersinde kullanıma uygunluğu ve derse katkıları.** Türkçe öğretmeni adaylarının, dijital öykülerin Türkçe dersinde kullanıma uygunluğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; “uygun” ve “kararsız” olmak üzere iki kod ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4’e göre kadın öğretmen adaylarının %95.23’ü, erkek öğretmen adaylarının ise %100’ü; dijital öykülerin Türkçe dersinde kullanıma uygun olduğunu belirtmişlerdir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede ise



katılımcıların nerdeyse tamamı (%97.14) dijital öykülerin Türkçe dersine uygun olduğunu düşünürken sadece bir öğrenci ise bu konuda kararsız kalmıştır.

Tablo 4

*Dijital Öykülerin Türkçe Dersinde Kullanıma Uygunluğu*

Kodlar	Katılımcı					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Uygun	20	95.23	14	100	34	97.14
Kararsız	1	4.76	-	-	1	2.87

Katılımcıların, dijital öykülerin Türkçe dersine uygunluğuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Yaraticılığı tetikleyip yazmaya ittiği için uygundur (E, 1).*

*Çünkü dersi daha uygun hale getirmektedir (K, 3).*

*Harika bir uygulama çocuklara öykü daha çok sevdirebilir (K, 20).*

Türkçe öğretmeni adaylarının, dijital öykülerin Türkçe dersine sağlayacağı katkılara ilişkin görüşleri incelendiğinde; “beceri gelişimi”, “ilgi çekicilik”, “eğlenceli” ve “kalıcılık” olmak üzere dört kod ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulguların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

*Dijital Öykülerin Türkçe Dersine Sağlayacağı Katkılar*

Kodlar	Katılımcılar					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Beceri gelişimi	17	80.95	14	100	31	88.57
İlgi çekicilik	16	76.19	6	42.85	22	62.85
Eğlenceli oluş	6	28.57	3	21.42	9	25.71
Kalıcılık	3	14.28	2	14.28	5	14.28

Tablo 5’e göre kadın öğretmen adaylarının %80.95’i, erkek öğretmen adaylarının ise %100’ü ve tüm öğretmen adaylarının ise %88.57’si dijital öyküleri beceri gelişimine katkı sağlayıcı olarak değerlendirmektedir. Bunun yanı sıra dijital öykülerin “ilgi çekicilik”, “eğlenceli oluş” ve “kalıcılık” nitelikleriyle Türkçe dersine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılımcıların, dijital öykülerin Türkçe dersine katkılarına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Öğrencileri öykü yazmaya teşvik edecektir (K, 9).*

*Hayal gücünü geliştirerek zevk almasını sağlar (K, 9).*

*Öyküyü kâğıttan okumak yerine resim ve müzikle zenginleştirmesini sağlar (K, 10).*

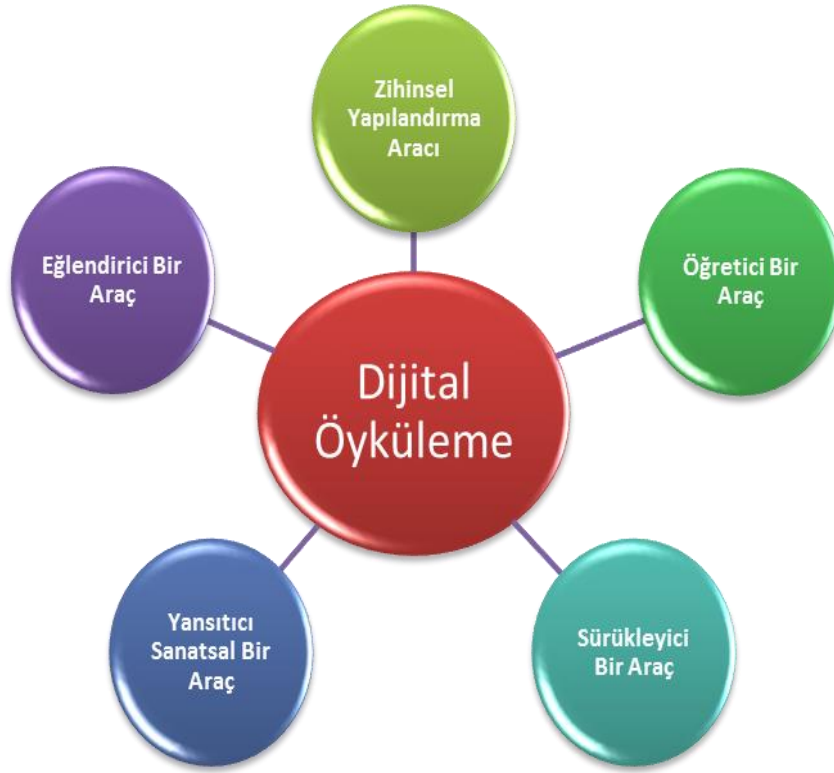
*Dijital öyküler, eğlenceli ve dikkat çekici (E, 19).*

*Dijital öyküler ilgi çekici ve zengin bir içeriğe sahip (K, 31).*

### Öğretmen Adaylarının Dijital Öykülere İlişkin Ürettikleri Metaforlar

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykülere ilişkin ürettikleri metaforlara ait bulgulara yer verilmiştir. Bu metaforlar “zihinsel yapılandırma aracı”, “eğlendirici bir araç”, “sürükleyici bir araç”, “öğretici bir araç”, “yansıtıcı sanatsal bir araç” olmak üzere beş tema altında toplanmış olup bu sınıflandırma Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Dijital Öykülere İlişkin Algılara Dair Temalar



Araştırmada 35 katılımcıdan toplam 174 metafor elde edilmiş ancak 147 metafor araştırmaya dahil edilmiştir. 27 metafor ise metaforların gerekçelerinin sunulmaması sebebiyle araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmaya dahil edilen metaforlar, toplandıkları temalar altında cinsiyete göre sınıflandırılmış olup bulgulara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

*Dijital Öykülere İlişkin Oluşturulan Metaforların Temalara Göre Dağılımı*

Tema	Temayı Temsil Eden Katılımcı					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Zihinsel yapılandırma aracı	32	34.78	9	20.00	41	27.89
Eğlendirici bir araç	23	25.00	4	8.88	27	18.36
Sürükleyici bir araç	14	15.21	4	8.88	28	19.04
Öğretici bir araç	10	10.86	14	31.11	24	16.32
Yansıtıcı sanatsal bir araç	13	14.13	14	31.11	27	18.36
Toplam	92	100	45	100	147	100

Tablo 6'ya göre kadın öğretmen adaylarının “zihinsel yapılandırma aracı” ( $f=32$ , %34.78), erkek öğretmen adaylarının ise “öğretici bir araç” ( $f=14$ , %31.11) ve “yansıtıcı sanatsal bir araç” ( $f=14$ , %31.11) temasında en çok metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede ise “zihinsel yapılandırma aracı” ( $f=41$ , %27.89) kategorisinde en çok metafor üretildiği belirlenmiştir. Bu metaforlara ilişkin temaların Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

**Tema 1: Zihni yapılandırma aracı olarak dijital öykü.** Bu temada Türkçe öğretmen adaylarının dijital öyküleri “Zihinsel Yapılandırma Aracı” olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforların frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7’ye göre bu temada dijital öyküleri kadın öğretmen adayları en çok “yapboz” ( $f=9$ , %28.15) metaforuyla ifade ederken erkek öğretmen adayları çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede ise dijital öyküler en çok “yapboz” ( $f=10$ , %24.39) ve ardından “gökkuşığı” ( $f=4$ , %9.75) metaforuyla ifade edilmiştir.

Tablo 7  
*Zihni Yapılandırma Aracı Temasına İlişkin Metaforlar*

Metafor	Katılımcılar					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	$f$	(%)	$f$	(%)	$f$	(%)
Yapboz	9	28.15	1	11.11	10	24.39
Matruşka	1	3.12	-	11.11	1	2.43
Domino taşı	2	6.25	-	-	2	4.87
Kahvaltı	-	-	1	11.11	1	2.43
Kahve	-	-	1	-	1	2.43
Işık	1	3.12	1	-	2	4.87
Mevsim	1	3.12	-	-	1	2.43
Deniz	1	3.12	-	-	1	2.43
Gül	1	3.12	-	-	1	2.43
Kum	1	3.12	-	-	1	2.43
Gökkuşığı	4	12.5	-	-	4	9.75
Pasta	2	6.25	-	-	2	4.87
Kıyafet	1	3.12	-	-	1	2.43
Beyin	-	-	1	11.11	1	2.43
Hayal	2	6.25	-	-	2	4.87
Düşünce	-	-	1	-	1	2.43
Sentez	-	-	1	11.11	1	2.43
Dünya	1	3.12	-	-	1	2.43
Zihin görüntüsü	1	3.12	-	-	1	2.43
Materyal	1	3.12	-	-	1	2.43
Roman	1	3.12	-	-	1	2.43
Anahtar	1	3.12	-	-	1	2.43
Ev odası	1	3.12	-	-	1	2.43
Emek	-	-	1	11.11	1	2.43
Örgü çorap	1	3.12	-	-	1	2.43
Besin	-	-	1	11.11	1	2.43
Toplam	32	100	9	100	42	100

**Tema 2: Eğlendirici bir araç olarak dijital öykü.** Bu temada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleri “Eğlendirici Bir Araç” olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

*Eğlendirici Bir Araç Temasına İlişkin Metaforlar*

Metafor	Katılımcılar					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Oyun	4	17.39	-	-	4	14.81
Şeker	1	4.34	-	-	1	3.70
Şarkı	3	13.04	-	-	3	11.11
Baklava	1	4.34	-	-	1	3.70
Çocuk	2	8.69	1	25.00	3	11.11
Çizgi film	1	4.34	-	-	1	3.70
Film	1	4.34	2	50.00	3	11.11
Susam	1	4.34	-	-	1	3.70
Sevgi	1	4.34	-	-	1	3.70
Çay	2	8.69	-	-	2	7.40
Akarsu	1	4.34	-	-	1	3.70
Oyun parkı	1	4.34	-	-	1	3.70
Karikatür	1	4.34	-	-	1	3.70
Kafka	1	4.34	-	-	1	3.70
Hediye	1	4.34	-	-	1	3.70
Hazine	-	-	1	25.00	1	3.70
Masal	1	4.34	-	-	1	3.70
Toplam	23	100	4	100	27	100

Tablo 8’e göre bu temada kadın öğretmen adayları dijital öyküleri en çok “oyun” ( $f=4$ , %17.39), erkek öğretmen adayları ise “film” ( $f=2$ , %50.00) metaforuyla ifade etmişlerdir. Tüm öğretmen adayları tarafından ise dijital öyküler en çok “oyun” ( $f=4$ , %14.81) metaforuyla temsil edilmektedir.

**Tema 3: Sürükleyici bir araç olarak dijital öykü.** Bu temada Türkçe öğretmen adaylarının dijital öyküleri “Sürükleyici Bir Araç” olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu metaforların frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

*Sürükleyici Bir Araç Temasına İlişkin Metaforlar*

Metafor	Katılımcılar					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	$f$	(%)	$f$	(%)	$f$	(%)
Deniz	1	7.14	1	25.00	2	11.11
Su	3	21.42	2	50.00	5	27.77
Rüya	1	7.14	-	-	1	5.55
Gezinti	1	7.14	-	-	1	5.55
Zaman makinesi	1	7.14	-	-	1	5.55
İstasyon	1	7.14	-	-	1	5.55
Jelibon	1	7.14	-	-	1	5.55
At	1	7.14	-	-	1	5.55
Koku	-	-	1	25.00	1	5.55
Kuyu	1	7.14	-	-	1	5.55
Duygu seli	1	7.14	-	-	1	5.55
Doğa	1	7.14	-	-	1	5.55
Bulut	1	7.14	-	-	1	5.55
Toplam	14	100	4	100	18	100

Tablo 9’a göre bu temada hem kadın öğretmen adayları ( $f=3$ , %21.42) hem de erkek öğretmen adayları ( $f=2$ , %50.00) dijital öyküleri en çok ise “su” metaforuyla ifade etmişlerdir. Tüm öğretmen adayları tarafından da en çok “su” ( $f=5$ , %27.77) metaforu kullanılmıştır.



**Tema 4: Öğretici bir araç olarak dijital öykü.** Bu temada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleri “Öğretici Bir Araç” olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu metaforların frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

*Öğretici Bir Araç Temasına İlişkin Metaforlar*

Metafor	Katılımcılar					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	$f$	(%)	$f$	(%)	$f$	(%)
Kitap	2	20.00	1	7.14	3	12.5
Öğretmen	5	50.00	-	-	5	20.83
Hayat	-	-	5	35.71	5	20.83
Biz	-	-	1	7.14	1	4.16
Kalem	-	-	1	7.14	1	4.16
Kültür	-	-	1	7.14	1	4.16
Anne-baba	1	10.00	-	-	1	4.16
Arkadaş	1	10.00	-	-	1	4.16
İnsan	1	10.00	-	-	1	4.16
Konuşma	-	-	1	7.14	1	4.16
Yazma	-	-	1	7.14	1	4.16
Dinleme	-	-	1	7.14	1	4.16
Okuma	-	-	1	7.14	1	4.16
Sunucu	-	-	1	7.14	1	4.16
Toplam	10	100	14	100	24	100

Tablo 10’a göre bu temada kadın öğretmen adayları dijital öyküleri en çok “öğretmen” ( $f=5$ , %50.00) metaforuyla, erkek öğretmen adayları ise en çok “hayat” ( $f=5$ , %35.71) metaforuyla ifade etmişlerdir. Tüm öğretmen adayları tarafından da dijital öyküler en çok “öğretmen” ( $f=5$ , %20.83) ve “hayat” ( $f=5$ , %20.83) metaforuyla temsil edilmektedir.

**Tema 5: Yansıtıcı sanatsal bir araç olarak dijital öykü.** Bu temada Türkçe öğretmen adaylarının dijital öyküleri “Yansıtıcı Sanatsal Bir Araç” olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu metaforların frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11’e göre bu temada kadın öğretmen adayları dijital öyküleri en çok “sanat” ( $f=3$ , %27.03), erkek öğretmen adayları ise en çok “ressamlık” ( $f=2$ , %14.28) metaforuyla ifade etmişlerdir. Tüm öğretmen adayları tarafından ise dijital öyküler en çok “sanat” ( $f=3$ , %11.11) ve “hayat” ( $f=5$ , %11.11) metaforuyla temsil edilmektedir.

Tablo 11

*Yansıtıcı Sanatsal Bir Araç Temasına İlişkin Metaforlar*

Metafor	Katılımcılar					
	Kadın <sub>(21)</sub>		Erkek <sub>(14)</sub>		Toplam <sub>(35)</sub>	
	$f$	(%)	$f$	(%)	$f$	(%)
Ayna	1	7.69	1	7.14	2	7.40
Hayat	2	15.38	1	7.14	3	11.11
Tiyatro	1	7.69	-	-	1	3.70
Film	1	7.69	1	7.14	2	7.40
Sihirli kutu	1	7.69	-	-	1	3.70
Güneş	-	-	1	7.14	1	3.70
Diksiyon kursu	1	7.69	-	-	1	3.70
Pencere	-	-	1	7.14	1	3.70
Rüya	1	7.69	-	-	1	3.70
Deniz feneri	-	-	1	7.14	1	3.70
Müze	-	-	1	7.14	1	3.70
Birleşim	-	-	1	7.14	1	3.70
Ressamlık	-	-	2	14.28	2	7.40
Müziyenlik	-	-	1	7.14	1	3.70
Gözlemcilik	-	-	1	7.14	1	3.70
Süsleme	-	-	1	7.14	1	3.70
Mühendislik	-	-	1	7.14	1	3.70
Sanat	3	23.07	-	-	3	11.11
Şiir	1	7.69	-	-	1	3.70
Sarmaşık	1	7.69	-	-	1	3.70
Toplam	13	100	14	100	27	100

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dijital öykülemenin kadın öğretmen adaylarının en çok teknolojik becerilerini ve yazma becerilerini, erkek

öğretmen adaylarının ise görsel okuma ve sunu ile yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Etki sırasının değişmesine karşın yazma becerisi her iki kategoride de ortak olmakla birlikte tüm öğretmen adaylarına ilişkin değerlendirmede en çok yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları yazma becerisine özellikle “hayal güçlerini geliştirme” ve “etkileyici bir metin oluşturma” açısından katkı sağladığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Xu, Park ve Baek (2011) dijital öykülemenin, öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirerek yazmaya teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Dijital öykülemenin yazma sürecinde metin oluşturma, paragraf oluşturma (Gregory & Steelman, 2009), yazının planlanması (Xu & Ahn, 2011) ve kelime seçimi (Kervin & Mantei, 2011) gibi etkilerle yazma becerisinin gelişiminde yapılandırıcı ve yaratıcı işlevler üstlendiği görülmektedir (Diaw, 2009). Çeşitli araştırmalarda dijital öykülemenin, yazma becerisinin gelişimine ve metin oluşturma sürecine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir (Baki, 2015, Baki ve Feyzioğlu, 2017; Bogard, Mary & McMackin, 2012; Verdugo & Belmonte, 2007). Haşlaman’ın (2017) araştırmasında da dijital öykülerin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Yazma sürecinin de düşünceleri düzenleme becerilerinin açığa çıkışı olduğu düşünüldüğünde bu araştırmadaki sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Bu araştırmadaki bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde ise Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykülemenin en çok yazma becerisi ve teknolojik becerilerin gelişimine katkı sağladığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu süreçte özellikle teknolojik becerilerinin gelişiminde geleneksel öykü yapısının teknoloji ile birleşerek dijitalleşmesinin etkisi ön plana çıkmaktadır (Foley, 2013). Araştırma sonucunda ayrıca dijital öykülemenin okuma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı görülmüştür. Yaratıcı bir dil öğrenme aracı olan dijital öykülemenin, dil eğitiminin amaçlandığı derslerde çeşitli dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığına ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Mathison & Pohan, 2007; Norman, 2011; Oskoz & Elola, 2016; Sylvester & Greenidge, 2010). Değişen metin algısının yanı sıra dijital argümanların, öğrenme-öğretme sürecine uyumu sağlamasıyla (Kulla-Abbott & Polman, 2008) temel dil becerileri ve teknolojik becerilerin eş güdümlü kullanımına olanak sağladığı söylenebilir.

Dijital öykülemenin en beğenilen aşamalarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok görselleştirme aşamasını beğendikleri görülmüştür. Bu sonuçlarda özellikle görselleştirmenin ön plana çıkması öğrenme-öğretme sürecinde görsel okuryazarlığın etkisini ortaya koymaktadır. Görsel tasarımlar, nesnelerin sıradanlıktan sıyrılıp estetik değer kazanarak ve sanatsal bir niteliğe erişmesine katkı sağlamaktadır (Günay, 2008). Çünkü insan yaşadığı çevreyi, fiziksel ve ruhsal gereksinimleri doğrultusunda çağın estetik ve teknik değerleriyle yeniden inşa ederek üretir ve düzenlemektedir (Dursun & Odabaşı, 2013; Parsa, 2007). Eğitici niteliğinin yanı sıra sanatsal bir işleve de sahip olan dijital öykülerin görselleştirme aşamasındaki amaç; öykü senaryosunun etkililiğini arttırmak için içeriği, uygun ve kaliteli görsellerle eşleştirmektir. Bu aşama, öğrencilerin sanata karşı duyarlılıklarının (Gordon, 2011), görsel farkındalıklarının (Botturi, Bramani & Corbino, 2012) ve yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlamaktadır (Kervin & Mantei, 2011). Çünkü görseller, bu süreçte dil bağlamı içerisinde gömülü olan anlamı açığa çıkarırken yapıların anlamlarını dinleyici ve öykü anlatıcısı için genişleterek öyküye olumlu katkı sağlar (Green, 2013). Öğretmen adaylarının, dijital öykülemeye görselleştirme sürecini “keyifli”, “heyecan verici” ve

“karakterlere hayat vermelerini sağladığı” için beğendikleri yönündeki görüşleri günümüz öğrencilerinin eğlence odaklı anlayışlarını (Bedir Erişti, 2016; Ciğerci, 2015; Şahin, 2009; Resnick, 2002) ve görsellerin önemini betimlemektedir. Dijital öykülemenin, görsel okuma ve sunu becerilerinin gelişimine sağladığı olumlu katkılar bu sonuçlarla örtüşmektedir (Fries-Gaither, 2010; Jakes & Brennan, 2005; Karakoyun, 2014; Kılınç & Yüzer, 2015; Menezes, 2012; Özer, 2016). Kellner’e (1998) göre de tek başına bağımsız bir ifade biçimi olan görsel okuryazarlık 21. yüzyıl becerilerini kapsayan diğer okuryazarlıkların hemen hepsiyle birlikte kullanılmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu dijital öykülemenin Türkçe dersine uygun olduğunu ve derslerinde geleneksel öykü yerine dijital öyküyü tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde alan yazındaki araştırmalar da dijital öykülemenin ders programlarıyla uyumlu bir şekilde yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır (Borneman & Gibson, 2011; Signes & Speck, 2012; Kobayashi, 2012). Dijital öyküleme iyi bir planlama yapıldığında (Rossiter & Garcia, 2010) Türkçe, sosyal bilgiler, hayat bilgisi, resim, müzik, matematik, fen ve teknoloji, edebiyat, coğrafya gibi birçok derste kullanılabilir (Demirer, 2013; Karakoyun, 2014; Sadik, 2008). Uslupehlivan ve arkadaşları (2017) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada da dijital öykülerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak kullanılabileceğini düşündükleri tespit edilmiş olup bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle dijital öykülerin derslerde kullanılacak bir araç olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılabilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının dijital öyküleri derslerde tercih etme sebepleri arasında “pek çok duyu organına hitap edişi”, güdülenmeyi sağlaması”, “çoklu beceri gelişimine etkisi”, “eğlenceli ve dikkat çekici oluşu” gibi faktörlerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları, dijital öykülerin “beceri gelişimi” açısından Türkçe öğretimine önemli katkılar sağlayacağını; bu katkıların dijital öykülerin “ilgi çekicilik”, “eğlenceli olma”, “hayal gücünü geliştirme”, “kalıcılık” gibi özelliklerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bir öğrenme-öğretme aracı olan dijital öykü, öğrencilerin cesaretlendirilmesinde (Sanchez, 2009), sınıf içerisinde uyumun sağlanmasında ve bilginin zenginleştirilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır (Di Blas & Paolini, 2013). Ayrıca bu süreçte motive edici bir etki oluşturarak (Turan & Şeker, 2018; Robin & McNeil, 2013) ders sürecini daha eğlenceli bir hale dönüştürmektedir (Kahraman, 2013). Böylelikle geleneksel yöntemin tekilliğine karşı çoklu alternatif sunma, öğrenme-öğretme sürecini bireyselleştirme, öğrenci katılımının aktif bir şekilde dönüştürülmesine olanak sunmaktadır (Van Gils, 2005).

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleri zihinsel yapılandırma aracı, eğlendirici, sürükleyici, öğretici ve yansıtıcı sanatsal bir araç olarak algıladıkları ve bu sürecin öğretmen adaylarında pozitif bir etki oluşturduğu söylenebilir. Bu algılayış erkek öğretmen adaylarında “öğretici” ve “yansıtıcı”, kadın öğretmen adaylarında ise “zihinsel yapılandırma” boyutuyla açığa çıkarken “yapboz” ve “gökkuşağı” kavramlarının bu çağrışımında daha etkin olduğu görülmüştür. Bu kavramlarla dijital öykülemenin bütünleştirici ve düzenleyici (Haşlamam, 2017) yapısına vurgu yapıldığı söylenebilir. Benzer şekilde alan yazındaki araştırmalarda dijital öykülemenin proje tabanlı bir öğrenme olanağı sunduğu; öykü metni, ses, görüntü ve müziğin birbiriyle bütünleşerek anlamlı tek bir parçaya dönüştüğü yönündeki görüşlerle örtüşmektedir (Kearney, 2011; Kordaki & Agelidou, 2010). Eğlendirici araç temasında dijital

öykülerin zevkli bir araç olma özelliği ön plana çıkarılırken bu temada en çok “oyun” metaforunun kullanımı da günümüz neslinin eğlenceye dayalı öğrenme anlayışıyla örtüştüğünü desteklemektedir. Sürükleyici araç temasında ise dijital öykülemenin akışkan bir süreç olduğu belirlenmiş olup ve bu algı da en çok “su” metaforuyla ortaya konulmuştur. Bu iki tema nitelik olarak dijital öykülerin sürükleyici ve eğlendirici özelliğini ön plana çıkarırken alan yazında dijital öykülerin eğlendirici niteliğe sahip olduğuna ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Demirer, 2013; Kahraman, 2013; Karakoyun, 2014; Reinders, 2011; Rossiter & Garcia, 2010). Ayrıca dijital öykülerin bu niteliği sınıfta da eğlenceli bir ortamın oluşmasını sağlayarak öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlamaktadır (Yang & Wu, 2012). Bu sonuçlardan hareketle dijital öykülere ilişkin alan yazındaki araştırmaların bu araştırmadaki öğretmen adaylarının algılarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Öğretici araç temasında ise dijital öykülerin öğrenme sürecine olumlu katkısının “öğretmen” ve “hayat” metaforuyla özdeşleştirildiği tespit edilmiştir. Bu algı da dijital öykülerin öğrenen merkezli güçlü bir iletişim aracı işlevine sahip olduğuna ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Condy ve diğerleri, 2012; Merritt, 2006). Dijital öykülerin öğretici işlevi öykü türünün gelişimsel özelliğiyle de paraleldir. Öykü türü, güzel sanatların bir dalı olan edebiyatın önemli araçlarından biridir. Bireyin kendini tanıma sürecinde eğitimin kullandığı en eski araçlardan biri olmasının yanı sıra sanatın hayatın bir aynası olması sebebiyle de “yansıtıcı bir araç” temasında dijital öykülerin yansıtıcı işlevi ön plana çıkarılmıştır. Bu temada “hayat”, “sanat” ve “ressamlık” kavramlarının öne çıkışı da bu görüşü destekler niteliktedir. İnceelli (2005), dijital öyküleri geleneksel öykü anlatımının sanatsal formu olarak tanımlarken Chung (2007) ise estetik becerileri geliştiren sanatsal bir araç olarak tanımlamaktadır. Çünkü öğrenciler, dijital öykülerle anı keşfederken dijital, yaratıcı ve edebî yazma becerilerini kullanarak estetik bir ürün ortaya koymaktadır (Wake & Modla, 2010). Öğrenci, müfredatla teknolojinin bütünleştirildiği eğlenceli ve yaratıcı bir ortamda kelime hazinesini aktif olarak kullanarak bilgi ve deneyimini aktarırken “yazar”, “okuyucu”, “dinleyici”, “sanatçı”, “düşünür”, “tasarımcı”, “yorumlayıcı” ve “iletişimci” gibi çeşitli roller de üstlenir (Chung, 2007; Foley, 2013). Bu roller çerçevesinde dijital ve çevrim içi araçlarla öğrencilerin yazılı bir metni yaratıcılıkları ve hayal güçleri çerçevesinde çok katmanlı bir metne dönüştürmelerine ilham kaynağı olmaktadır (Menezes, 2012; Tunç & Karadağ, 2013). Bu yönüyle de estetik bir metin olan edebî metin çağın koşullarına göre farklı bir sanatsal role büründüğü söylenebilir.

Öğretmen adaylarının dijital öykülere ilişkin algıları bütüncül olarak değerlendirildiğinde olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Alan yazında da postmodern yaklaşımın çoğulcu anlayışıyla bağlamsallaştıran çok yönlü, pedagojik, sanatsal ve eğitici bir araç olarak tanımlanan (Björger, 2010; More, 2008) dijital öyküler; görüntü, ses ve yazının birleşiminde oluşturduğu dijital simya etkisiyle gelenekseli modernle birleştirerek öğrenme-öğretme ortamlarına farklı bir soluk getirmektedir. Sonuç olarak dijital öyküler, modern eğitimin her alanında olduğu gibi dil eğitiminde de sahip olduğu bu üstünlüklerle olumlu katkılar sunabilir. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir.

- Öğretmen düzeyinde gerçekleştirilecek proje ve atölye çalışmalarıyla dijital öyküler daha geniş kitlelere tanıtılabilir.

- Bilgilendirici, öğretici ve tarihsel olayları anlatan dijital öykü türlerinden yararlanarak Türkçe derslerinde temalara uyumlu olacak çalışmalar yapılabilir.
- Dijital öyküleme süreci hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere tanıtılarak ders içerisinde Türkçe öğretiminde kullanılan metin türleriyle müfredata uygun kullanımına dönük uygulamalar yapılabilir.
- Eğitim fakültelerinde lisans ve yüksek lisans dersleri kapsamında tanıtılıp yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Bu sonuçların etki ve uygulanabilirliğinin genişletilmesi için deneysel ve karma çalışmalarla süreç daha kapsamlı olarak değerlendirilebilir.
- Görselleştirme aşamasının ön plana çıkışının sebepleri ve bunun Türkçe öğretimine etkisi incelenebilir.



## Summary

**Purpose and Significance:** It is clear that the studies of digital storytelling make crucial contributions to the processes of learning and teaching language (Norman, 2011; Sever, 2014). Especially writing and composing a text skill is being reshaped along with the new technologies (Baki, 2015). Nowadays, the methods in which enriched texts covering literacy skills of the age are used instead of printed texts in language skills learning gain importance day by day. In this context, the educational function of the stories which are the oldest and reliable education tool are still used as 2-3 minutes long digital stories which are composed of the mixture of digital contents such as pictures, voice, music and video (Chung, 2007; İnceelli, 2005). The relevant literature shows that the studies of digital storytelling increase reading, writing, speaking, understanding and listening skills of the students (Jakes & Brennan, 2005; Lee, 2014; Sadik, 2008; Tsou, Wang, & Tzeng, 2006; Yang & Wu, 2012). Moreover, the digital storytelling allows the students to feel more comfortable in the process of writing by gaining them the skill of using the language more effectively (Ballast et al., 2008; Lee, 2014; Miller, 2009). Research shows that the digital storytelling has positive influence on the students' development of writing skill (Baki 2015; Baki & Feyzioglu, 2017; Ballast et al., 2008; Ciralı, 2014; Gakhar & Thompson, 2007). Taking the relevant literature into consideration, it is thought that the digital storytelling methods are important in enriching learning-teaching process in Turkish Language education in which the basic language skills are aimed to be developed (Baki, 2015). Thus, it is significant to reveal effects of digital storytelling studies in Turkish Language learning. In this context, the purpose of this study is to reveal the Turkish Language preservice teachers' opinions about the digital storytelling process and their perceptions of the digital storytelling concept in the light of their experiences obtained from the digital storytelling studies.

**Methods:** The case study method has been used in the study. The study group, which has been determined through the convenient sampling is composed of 35 preservice teachers of Recep Tayyip Erdogan University who are the 3rd grade students of the Department of Turkish Teaching. While the “Semi-Structured Interview Form” is used to determine opinions of preservice teachers about digital storytelling process, “Metaphor Determination Form” is used to identify their perceptions about digital storytelling. Firstly, the participants were given a seminar which takes five course hours during the study which is composed of two stages. After the seminar, the preservice teachers created a digital storytelling and these stories were evaluated through some presentations. After this event, semi-structured interviews were done to learn opinions of the Turkish Language preservice teachers about digital storytelling. The descriptive analysis was conducted to analyze the data which was obtained thanks to the semi-structured interview form (Yildirim & Simsek, 2013). In addition, metaphors were analyzed by content analysis. The stages of 1) naming (coding), 2) elimination and purification, 3) compilation and development of categories, 4) validity and reliability, 5) computerizing and arranging the data which were stated by Saban (2008) were followed in the analysis of metaphor.

**Results:** Turkish Language preservice teachers have stated that the digital storytelling process develops “writing”, “reading”, “using computer”, “speaking”, “listening” and

“visual” skills. In the digital storytelling process, it is emerged that they have most liked the stages of “visualization”, “vocalization”, “music selection”, “story writing”, “watching story”, “flow chart” and “creating digital story”. 52.38% of the female preservice teachers and 92.85% of the male preservice teachers have chosen digital storytelling in the Turkish course. 68.57% of all the preservice teachers have stated they would prefer digital storytelling. 95.23% of the female preservice teachers and 100% of the male preservice teachers have said that the digital storytelling is suitable for Turkish language courses. They have added that the digital storytelling would make some contributions such as “development of skill”, “attraction”, “fun” and “permanence”. The findings about the metaphors that Turkish language preservice teachers created about digital storytelling have been stated in the study. These metaphors have been collected under five conceptual categories which are “mental construction tool”, “an entertaining tool”, “a gripping tool”, “a teaching tool” and “a reflective art tool”.

**Discussion and Conclusions:** It is determined that while the storytelling develops technological skills of female preservice teachers, it develops visual reading, presentation and writing skills of the male preservice teachers in the study. The assessment of all preservice teachers has concluded that their most developed skill is writing. Xu, Park and Baek (2011) have stated that the digital storytelling encourages the students to write by stimulating their imagination. It seems that digital storytelling has constructive and creative functions (Diaw, 2009) in the development of writing skills with effects such as text creation, paragraph building (Gregory & Steelman, 2009), writing planning (Xu & Ahn, 2011) and word choice (Kervin & Mantei, 2011). It is effective that the structure of traditional story is digitalized by combining with technology particularly in the development of technological skills (Foley, 2013). As a result of the study, it is seen that the digital storytelling contributes to the development of reading, speaking, listening, visual reading and presentation skills. These results overlap with the results which show that the digital storytelling contributes to various language skills in the language education (Mathison & Pohan, 2007; Norman, 2011; Oskoz & Elola, 2016; Sylvester & Greenidge, 2010).

It is seen that while the female preservice teachers like the most vocalization and visualization in the digital storytelling process, the male preservice teachers like the most visualization and all the teachers like the most visualization stage. The fact that visualization comes to the forefront in these results reveals the impact of visual literacy during learning-teaching process. The aim in the visualization of digital storytelling stage which has also an artistic function is to match the content with suitable and qualified visuals to increase effectiveness of story script. This stage contributes to the development of students’ sensibilities towards art (Gordon, 2011), visual awareness (Botturi, Bramani, & Corbino, 2012) and their creativity (Kervin & Mantei, 2011). The fact that the digital storytelling contributes to visual reading and presentation skills coincides with the results (Fries-Gaither, 2010; Jakes & Brennan, 2005; Karakoyun, 2014; Menezes, 2012).

The majority of Turkish language preservice teachers have said that the digital storytelling is suitable for Turkish courses and they prefer digital storytelling rather than traditional stories in the study. Similarly, the studies in the literature reveal that the digital storytelling is widely used in accordance with the curriculum (Borneman &

Gibson, 2011; Signes & Speck, 2012; Kobayashi, 2012). On the other hand, the preservice teachers have expressed that digital storytelling would make significant contributes to Turkish learning in terms of "development of skill" and these contributions originate from "attraction", "fun" and "permanence" characteristics of digital storytelling. The digital storytelling which is a learning-teaching tool encourages the students in the class environment (Sanchez, 2009), contributes to their motivation, orientation in the class and enrichment of information (Di Blas & Paolini, 2013). Furthermore, it produces an effect motivating (Robin & McNeil, 2013) and makes the course more entertaining (Kahraman, 2013).

It can be said that Turkish language preservice teachers perceive digital stories as a configuring mind, amusing, gripping, teaching and reflecting tool which is artistic and this process has a positive influence on preservice teachers. While this perception is seen in the male preservice teachers as "teaching" and "reflecting" dimensions, it is seen in the female ones as "configuring mind" dimension. Therefore, the holistic structure of the digital storytelling is stressed. In a similar way, the studies in the literature overlap with the fact that the digital storytelling has a learning possibility which is project-based and it is created by integrating story script, voice, image and music (Kearney, 2011; Kordaki & Agelidou, 2010). While the amusing feature of digital storytelling comes to the forefront in the amusing tool category, the "game" metaphor draws attention in this category. They define the digital storytelling as a fluid process and use the "water" metaphor to reveal this in the gripping tool category. This result overlaps with the results showing amusing feature of digital stories in the literature (Demirer, 2013; Karakoyun, 2014; Reinders, 2011; Rossiter & Garcia, 2010). It is detected that the positive contrib "life" metaphors in the teaching tool category. This perception overlaps with the results showing that digital storytelling has a strong communication tool function which is learner-based (Condy et al., 2012; Merritt, 2006). In addition, the reflective function of digital storytelling has been brought to the foreground in the "reflective tool" category. The fact that "life", "art" and "painting" concepts come into prominence supports this view. While İnceelli (2005) defines digital storytelling as an artistic form of traditional stories Chung (2007) defines it as an artistic tool developing aesthetic skills. This is because, while the students discover the moment with digital stories, they create an aesthetic product by using their creative and literary writing skills (Wake & Modla, 2010). Evaluating perceptions of the preservice teachers about digital storytelling overall, it can be said that they have positive perceptions. As a result, digital storytelling can contribute to the language education as each branch of modern education with its advantages.

## Kaynakça

- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686-704.
- Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879). Chesapeake, VA: AACE.
- Bedir Erişti, S. D. (2016). Katılımcı tasarım temelli dijital öyküleme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık göstergeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 462-492.
- Björger, A. M. (2010). Boundary crossing and learning identities-digital storytelling in primary schools. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 6(2), 161-177.
- Bogard, J. M., Mary C., & McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st-century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323.
- Borneman, D., & Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- Botturi, L., Bramani, C., & Corbino, S. (2012). Finding your voice through digital storytelling. *TechTrends*, 56(3), 10-11.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research method in Education*. London: Routledge.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., & Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Education.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Diaw, P. W. (2009). *Case study: The influence of storytelling as prewriting activity (in the writing process) on narrative writing in the child left behind learning environment* (Unpublished doctoral dissertation). Saint Joseph's University, USA: Pennsylvania.

- Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: Policultura, a large-scale digital storytelling initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15-27.
- Dörner, R., Grimm, P., & Abawi, D. F. (2002). Synergies between interactive training simulations and digital storytelling: a component-based framework. *Computers & Graphics*, 26(1), 45-55.
- Özen, N. E., & Duran, E. (2017). Dijital öyküler ve Türkçe eğitiminde kullanımı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 76-105.
- Dursun, Ö. Ö., & Odabaşı, H. F. (2013). *Çoklu ortam tasarımı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Fries-Gaither, J. (2010). Digital storytelling supports writing across content areas. *Ohio Journal of English Language Arts*, 50(1), 9-13.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona State, USA.
- Gakhar, S. & Thompson, A. (2007). Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In R. Carlsen et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).
- Gordon, C. (2011). *Digital Storytelling in the classroom: Three case studies* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona State.
- Gregory, K., & Steelman, J. (2009, February). *Digital storytelling: Powerful student engagement with multiple benefits*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Developmental Education, Greensboro, NC.
- Green, L. S. (2013). Language learning through a lens: The case for digital storytelling in the second language classroom. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 23-36.
- Günay, V. D. (2008). Görsel okuryazarlık ve imgenin anlamlandırılması. *SDÜ Arte-Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 1(1), 1-29.
- Haşlamam, T. (2017). Özdüzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: bir dijital öyküleme uygulaması. *İlköğretim Online*, 16(4), 1407-1424.
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on preservice teachers' self efficacy and dispositions towards educational technology. *Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. 20.03.2011 tarihinde [http://www.jakesonline.org/dstory\\_ice.pdf](http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf) adresinden erişilmiştir.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikayecilik yoluyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.



- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakoyun, F., & Kuzu, A. (2016). The investigation of preservice teachers' and primary school students' views about online digital storytelling. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 51-64.
- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B. ve Hava, K. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Kervin, L., & Mantei, J. (2011). This is me: children teaching us about themselves through digital storytelling. *Practically Primary*, 16(1), 4-9.
- Kılınç, A. G. H., & Yüzer, T. V. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemeyi kullanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250.
- Kobayashi, M. (2012). A digital storytelling project in a multicultural education class for pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 215-219.
- Kocaman-Karoglu, A. (2014). Personal voices in higher education: A digital storytelling experience for pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 1-16.
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Kordaki, M., & Agelidou, E. (2010). A learning design-based environment for online, collaborative digital story telling: an example for environmental education. *International Journal of Learning*, 17(5), 94-105.
- Kulla-Abbott, T., & Polman, J. L. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN: Technology, Humanities, Education, Narrative*, 5, 38-60.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 77-99.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338-356.
- Mathison, C., & Pohan, C. A. (2007). Helping experienced and future teacher build professional interaction skill through the writing and reading of narratives. *Issues in Teacher Education*, 16(1), 61-73.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Merritt, S. (2006). Digital storytelling: time, identity and morality in multimedia personal narratives of college writing students. *International Journal of Learning*, 13(8), 21-36.



- Menezes, H. (2012). Using digital storytelling to improve literacy skills. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*. ERIC document.
- Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling* (Unpublished master's thesis). University of Northern Iowa.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd. Ed.). USA: SAGE Publication.
- More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities: Multidimensional learning. *Intervention In School And Clinic*, 43(3), 168-177.
- Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning* (Unpublished doctoral dissertation). Norwegian University of Science and Technology, Norwegian.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Oskoz, A., & Elola, I. (2016). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(03), 326-342. doi: 10.1017/S0958344016000094.
- Özer, M. (2016). *Dijital hikaye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: harran üniversitesi'nde bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özerbaş, M. A., & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim*, 10(2), 102-110.
- Özpinar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210.
- Parsa, A. F. (2007). İmgenin gücü ve görsel kültürün yükselişi. *Fotografya Dergisi*, 19, 1-10.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). USA: SAGE Publication.
- Paull, C. N. (2002). *Self-perceptions and social connections: Empowerment through digital storytelling in Adult Education*. Dissertation Abstracts International. (UMI No. 3063630).
- Uslupehlivan, E., Erden, M. K., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 1-22.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELT World Online Blog*. Retrieved November, 26, 1-9.
- Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age. *In the Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, 3, 32-36.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.

- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B., & McNeil, S. G. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. R. McBride and M. Searson, (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (s. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.
- Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Salpeter, J. (2005). Telling Tales with Technology: Digital Storytelling Is a New Twist on the Ancient Art of the Oral Narrative. *Technology & Learning*, 25(7), 18.
- Sancar-Tokmak, H., Surmeli, H., & Ozgelen, S. (2014). Preservice science teachers' perceptions of their TPACK development after creating digital stories. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 247-264.
- Sanchez, J. (2009). Pedagogical applications of second life. *Library Technology Reports*, 45(2), 21-28.
- Sarıca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 65-84.
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sevim, O., Veyis, F., & Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeye ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Atatürk üniversitesi örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(1), 38-47.
- Signes, C. G., & Speck, B. P. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, (22). [Online] ERIC 01.02. 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2010). *Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling*, in IADIS International Conference e-learning 2010, Ed. Miguel Baptista Nunes and Maggie McPherson. *IADIS International Conference, e-Learning 2010* Freiburg, Germany, 26-29 July 2010, 169-176.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools for collaborative learning. In A. Okada, T. Connolly, & P. Scott (eds.), *Collaborative learning 2.0: Open educational resources* (pp. 145-163). Hershey: IGI Global.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2010). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher Journal*, 63(4), 284-295.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.

- Tatlı, Z., & Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(2).
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Tunç, Ö. A., & Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Turan, T., & Şeker, B. S. (2018). The effect of digital stories on fifth-grade students' motivation. *Journal of Education and Future*, (13), 65-78.
- Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd Twente Student Conference on IT*, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February 17-18.
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Xu, Y., & Ahn, J. (2011). Effects of writing for digital storytelling on writing self efficacy and flow in virtual worlds. [Online]: ERIC 01.02. 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Wake, D. G., & Modla, V. B. (2010). Language experience stories gone digital: Using digital stories with the LEA approach. *Mentoring literacy professionals: continuing the spirit of CRA/ALER after*, 50, 253-274.
- Wang, S. & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Yang, Y. T. C. & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation. A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yee, K., & Hargis, J. (2012). Digital storytelling: kizoa, animoto, and photo story 3. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(1), 13-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M.T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikayeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



## Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Alternatif Bir Yöntem: Simülasyonlar \*

### An Alternative Method in the Training of School Administrators: Simulations

Songül KARABATAK \*\*

Dönüş ŞENGÜR \*\*\*

Received: 3 February 2018

Review Article

Accepted: 19 June 2018

**ABSTRACT:** The methods of school administrators training also affect the professional qualification of administrators. However, any method of agreed of each country regarding the training of effective school administrators has not been presented. From this lack of education, the use of simulations in the training of school administrators was discussed in this study. For this purpose, firstly the problems experienced during the training of the school administrators, later reflections of simulations to the training of school administrators, and the preparation and limitations of managerial problem scenarios were discussed. The research was conducted as a qualitative study based on literature review. However, survey was been limited to abroad literature as there have been no studies on the use of simulations in the training of school administrators in domestic literature. As a result of the literature search, it was seen that most of the studies demonstrating the effectiveness of simulations have been conducted with formal education (primary, secondary and high school) or with university students. In these studies, it was seen that important results were obtained regarding the effectiveness of simulations in training children and young adults and pointed out that simulations are based on adult learning theory. Some studies have also suggested that the use of problem scenarios in the training of school administrators as simulations may be more effective. At the end of the study, various suggestions were made about the use of simulations in Turkish Education System.

**Keywords:** school administrator, training of school administrators, training programs, simulation.

**ÖZ:** Okul yöneticilerini yetiştirme yöntemleri yöneticilerin mesleki kalitesini de etkilemektedir. Ancak, etkili okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin her ülkenin üzerinde anlaştığı herhangi bir yöntem hala ortaya koyulamamıştır. Bu eğitim eksikliğinden yola çıkılarak, bu çalışmada okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde simülasyonların kullanımı ele alınmıştır. Bu amaçla, ilk olarak okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde karşılaşılan sorunlara değinilmiş, daha sonra da simülasyonların okul yöneticilerini yetiştirmeye yansımaları ile yönetsel problem senaryolarının hazırlanması ve sınırlılıkları ele alınmıştır. Araştırma, literatür taramasına dayanan nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Ancak yurtiçi alanyazında okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde simülasyonların kullanımı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı için tarama yurtdışı kaynaklarla sınırlı kalmıştır. Literatür taraması sonunda, simülasyonların etkinliğini ortaya koyan çalışmaların çoğunun örgün eğitim (ilk, orta ve lise dengi okullar) veya üniversite öğrencileri ile yürütüldüğü görülmüştür. Bu çalışmalarda, çocukların ve genç erişkinlerin eğitiminde, simülasyonların etkililiği ile ilgili önemli sonuçların ortaya çıktığı ve simülasyonların yetişkin öğrenme teorisine dayandığına işaret edildiği görülmüştür. Bazı çalışmalarda da okul yöneticilerinin eğitiminde kullanılan problem senaryolarının simülasyonlar şeklinde sunulmasının daha etkili olabileceği ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonunda simülasyonların Türk Eğitim Sisteminde kullanımı ile ilgili çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** okul yöneticisi, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, yetiştirme programları, simülasyon.

\* A part of this work was presented as an oral presentation at the 11th International Computer & Instructional Technologies Symposium held in Malatya, Turkey between 24 and 26 May 2017.

\*\* *Corresponding Author:* Lecturer Dr., Fırat University, Elazığ, Turkey, [s\\_halici@hotmail.com](mailto:s_halici@hotmail.com)

\*\*\* Teacher, Ministry of Education, Elazığ, Turkey, [kdk sengur@gmail.com](mailto:kdk sengur@gmail.com)

#### Citation Information

Karabatak, S., & Şengür, D. (2018). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde alternatif bir yöntem: Simülasyonlar. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 748-771.

## Giriş

### Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi hala güncel bir konu ve sıcak bir sorundur. Türkiye’de yöneticisi yetiştirme çalışmaları, Osmanlı’nın kamu yönetimi anlayışına kadar dayanır. Topkapı Sarayı’nın iç kısmı anlamına gelen ve Enderun ismiyle anılan okullar (mektepler), esas olarak Hıristiyan tebaasından zihinsel ve fiziksel açıdan üstün niteliklere sahip çocukların iyi ve güvenilir üst düzey devlet adamı, yönetici ve asker olarak yetiştirilmelerini sağlamaktaydı. Bu okulda öğrenciler yatılı ve burslu olarak öğrenim görürlerdi. Gelişimi Fatih Sultan Mehmet ile başlayan bu mekteplerin çalışmaları 1909 yılına kadar sürmüştür. Cumhuriyetin ilanından sonra ise Türkiye’de eğitim yöneticisi ataması konusunda farklı düzenlemeler yapılmaya başlanmış (Acar, 2002; MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011) ve sürekli değişen bir eğitim politikasının söz konusu olmuştur. Bu kısa zaman dilimi içerisinde -iyi sayılabilecek bazı adımlar atılmaya çalışılmış olmasına rağmen- eğitim yöneticiliği ve yetiştirilmesi konusunda değişen ve istikrarsız bir durum olduğu görülmüştür. Şimşek (2002, 2003) ve Balcı (2008) bu süreci dört temel yönetime ayırmışlardır: (1) çıraklık modeli, (2) eğitim bilimleri modeli, (3) sınav modeli, (4) keyfilik modeli.

Bu modellerden çıraklık modelinde merkeziyetçi, bürokratik, bütünleşik sistem, sosyal düzen ve bu sosyal düzene şekil veren güçlü bir merkezi devlet söz konusudur. Bu nedenle okul yöneticiliği profesyonel bir meslek alanı olarak görülmemektedir ve “yöneticiliğin okulu yoktur anlayışı” hâkimdir (Şimşek, 2003; Şimşek, 2009). Eğitim bilimleri modeli, Türkiye’de 1970’lerin sonlarında eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme ile ilgili akademik bir yönelim olarak ortaya çıkmıştır. Yönetimin bilimsel bir çalışma alanı olduğu, yönetici olacak kişilerin eğitim yönetimi ile ilgili temel alanlarda akademik bilgilere sahip olması bu modelin temel varsayımı olmuştur. Bu model sürecinde, bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümleri açılmıştır. 1998 yılında lisans düzeyindeki eğitimlere son verilerek, sadece yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitimlere devam edilmiştir (Okçu, 2011). Sınav modeli, tam olarak farklı bir yönetici yetiştirme modeli değildir ve 1998 tarihinde yayınlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirilmesine İlişkin Yönetmelik ile getirilen sınav uygulaması ile başlamıştır. Yönetici yetiştirmede geleneksel çıraklık modelini temel almıştır (Şimşek, 2003). Çıraklık modelinden farklı olarak okul yöneticiliğine atamada bazı ek ölçütler (herhangi bir alanda yüksek lisans yapmış olmak ve eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayınlanmış eseri olmak) kullanılmaya başlanmıştır. Sınav modelinde, okul yöneticisi adaylarının yönetici olarak atanabilmeleri için adayların Yönetici Seçme Sınavına girmiş olmaları ve en az 70 puan almış olmaları ön koşul olarak belirtilmiştir. Sınavda başarılı olan adaylar 120 saatlik hizmet içi eğitim programına katılmış ve başarılı olanlar beş yıl geçerliği olan yöneticilik sertifikası almışlardır (Balcı, 2008). Keyfilik dönemi ise sınav uygulamasının kaldırıldığı dönemi tanımlar. 1999 yılından itibaren bir yapılan bir yapılmayan yöneticilik sınavı uygulamasının bahsedildiği ve günümüze kadar yansıyan dönemdir. Keyfilik dönemi, Türkiye’de okul müdürlerinin hem atanmalarında hem de yetiştirilmelerinde herhangi bir kuralın ve standardın olmadığı (Balcı, 2008) bir dönemi temsil ettiği de söylenebilir.



Türkiye’de okul yöneticiliği görevine atanabilmek için hizmet öncesi veya atandıktan sonra hizmete geçiş eğitimleri ile ilgili herhangi bir yasal zorunluluk bulunmamaktadır. Okul yöneticileri için düzenlenen hizmet içi eğitimler, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde Bakanlık Birimleri, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşları iş birliğinde yapılmış ve devam etmekte olan çalışmalar veya projeler aracılığı ile gerçekleştirilir. Ayrıca eğitim ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) Uzmanlık Programı, Merkezî Hükûmet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP), Millî Eğitim Akademisi ve üniversiteler önemli görevler üstlenmektedir.

### **Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Yaşanan Sorunlar**

Türkiye’de özellikle göreve yeni başlamış okul yöneticilerinin yetişmesi çoğunlukla göreve geldikten sonra deneme-yanılma yöntemi gibi bireysel çabalarla olmaktadır (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz, & Karaköse, 2012). Ancak geleneksel deneme-yanılma yönteminin (örgüt ve toplum açısından) maddi bakımdan pahalı; karar ve politika belirleme yönünden ise sakıncalı sonuçlar doğurabilmektedir (Kaya, 1984). Bu nedenle de okul yöneticilerinin yetiştirilme süreci atanmalarından önce başlamalıdır ve okul yöneticisi olarak atanmadan önce sahip olmaları gereken yeterliklerin çoğuna sahip olmalıdırlar. Bu durum, okul yöneticilerinin nitelikli ve eğitilmiş adaylar arasından seçilmesini gerektirir. Ancak Türkiye’de dahil çoğu ülkede hizmet öncesi zorunlu değildir. Eğitim yöneticiliği ile ilgili düzenlenen programlara katılmak sadece adayların inisiyatifine bırakılmıştır. Eğitim yöneticiliği ile ilgili düzenlenen bu eğitimler de genellikle lisansüstü eğitimler (tezli ve tezsiz) aracılığı ile gerçekleştirilmektedir ve okul yöneticisi adaylarının eğitim ihtiyaçları dikkate alınmadan kuramsal olarak gerçekleştirilir. Bu nedenle okul yöneticisi olarak atanan aday, teori ile uygulama arasında bağı kurmakta çoğu zaman zorluk çekmektedir.

Okul yöneticisi yetiştirme eğitimleri Amerika, Çin, Japonya, Finlandiya ve İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde daha sistematiktir ve standartlara dayalıdır. Eğitimler; hizmet öncesi, hizmete geçiş veya hizmet içi eğitimler şeklindedir. Bu ülkelerde özellikle hizmet öncesi veya hizmete geçiş eğitimlerinde teorinin yanında uygulamaya da ağırlık verilebilmektedir ve okul yöneticiliğinin veya liderliğinin en iyi okul ortamında çeşitli uygulamalar ve deneyimlerle kazandırılabilceği ortak felsefesi hâkimdir. Bu nedenle yetiştirme süreçlerinde stajyerlik, koçluk, meslektaş desteği veya mentorluk gibi çeşitli yöntemlerin üzerinde durulmaktadır. Ayrıca eğitim süreçlerinde etkili öğretim yöntem ve tekniklerden (örneğin; simülasyonlar, durum çalışmaları, problem-temelli öğrenme, uygulama ile bütünleşik program içerikleri, okullarda klinik uygulama, grup süreçleri, katılımlı liderlik süreçleri, koordinasyon sağlama, etkili iletişim becerileri, katılımlı karar verme süreçleri gibi) faydalanılmakta, işbirlikçi öğrenmeyi ve toplumsal etkileşimi gerçekleştirmeye yönelik uygulamalı dersler sunulmaktadır (Anderson, 1991; Celep, Ay, & Göğüş, 2010; Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005; Rhodes & Beneicke, 2002).

Yukarıda belirtilen eğitim programlarına ilişkin uygulama örnekleri bütün yetiştirme programları için geçerli değildir ve bu ülkelerde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili önemli girişimlerde bulunulmasına rağmen hala çeşitli problemler yaşanmaktadır. Bazı araştırmacılar çalışmalarında okul yöneticilerini hazırlayan programların üniversite temelli, zayıf ve işlevsiz olduğu (Bridges, 2012; Chu &



Cravens, 2012; Hallinger & Bridges, 2017, Işık, 2003), birçok mesleki gelişim programının parçalanmış, eski, tutarsız, sürdürülemeyen, gelişigüzel, teorinin idari uygulamalarla uyumsuz (Hallinger, Shaobing, & Jiafang, 2017; Staub & Bravender, 2014), klinik deneyimden uzak, düzensiz veya öğrenme teknolojileri kullanımında yetersiz oldukları (Balyer ve Gündüz, 2011; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007; Şimşek, 2002; Yan & Catherine Ehrich, 2009) yönünde eleştirilerde bulunmuşlardır. Yani okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için düzenlenen programlar teori ile uygulama arasındaki boşluğu hala tam olarak dolduramamaktadır (Ağaoğlu, Gültekin, & Çubukçu, 2002; Darling-Hammond ve diğerleri, 2007; Hallinger & Lu, 2011; Süngü, 2013; Yan & Catherine Ehrich, 2009; Staub & Bravender, 2014b; Versland, 2013). Bu nedenle de okul yöneticilerinin karşılaştıkları yönetsel sorunların çözümlenmesine ilişkin tüm yeteneklerin eğitim süreçlerinde kazandırılmasının çok zor olduğu söylenebilir.

Gelişmiş ülkelerde mesleki gelişim ihtiyaçları ile ilgili yapılan çalışmalarda, okul yöneticilerinin özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik eğitimlerin yapılmasına dikkat çekilerek yetiştirme programlarının özellikle gelişigüzel ve dağınık olmaması gerektiği ve bazı yeterliklerin bu programlar ile kazandırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Chapman, 2005). Okulların başarısı ile etkili okul liderleri arasında önemli bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalarda (Bottoms, O'Neill, Fry, & Hill, 2003; Bush & Jackson, 2002; Darling-Hammond ve diğerleri, 2007; Edmonds, 1979; Huber, 2002; Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010; Memduhoğlu, 2007; Moos, Johansson & Day, 2011; Şişman, 2012; Yavuz, 2006) yönetici liderliğinin, tüm okulun başarısında hayati bir önem taşıdığı ve sınıflardaki öğretimsel iyileşmede ve gelişmede kritik bir rol oynadığı (Anderson, 1991) ortaya konmuştur. Tschannen-Moran ve Garies (2007) okulun etkililiği ve verimliliği açısından okulun geleceğini planlama, yönünü belirleme ve okuldaki değişim çabalarını yönlendirme gibi konularda okul yöneticilerinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Çünkü okul yöneticilerinin kapasiteleri eğitimin kalitesinin ciddi anlamda etkilemektedir. Bu bağlamda, okul liderlerinin eğitiminin önemi yadsınamaz (Weinstein, Azar, & Flessa, 2017). Bu yüzden okul yöneticilerinin yetiştirilme süreçleri eğitim yönetimi açısından öncelikli konular arasında yer almaktadır (Sezer, 2016).

Okul yöneticisi yetiştirme yöntemlerindeki yetersizlikler okul yöneticilerinin mesleki kalitesini de olumsuz etkilemektedir (Arabacı, Şanlı, & Altun, 2015). Ancak, etkili okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin her ülkenin üzerinde anlaştığı en doğru yaklaşım ile ilgili bir öğretim metodolojisi ortaya koyulamamıştır (Balcı, 1999; aktaran Süngü, 2013). Ayrıca okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde, geleneksel sınıf ortamında uygulanması zor, tehlikeli veya mali açıdan uygun olmayan çeşitli stratejilerin denenmesine ve gerçeğe yakın bir ortamın oluşturulmasına imkân tanıyacak yöntemlerin kullanılması büyük önem arz etmektedir. Bu noktada, etkili eğitim araçları olduğu (Washbush & Gosen, 2001; Wolfe, 1997) ve öğrenme çıktılarında olumlu katkılar sağladığı (Mitchell, 2004; Romme, 2004) ve etkililiği çeşitli çalışmalarla (Hallinger ve diğerleri, 2017; Lu, Hallinger, & Showanasai, 2014) ortaya konmuş simülasyonlar, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde öne çıkabilecek güçlü yöntemlerden birisi olarak ifade edilebilir.

Bu çalışmanın amacı, etkili yöntemlerden biri olan simülasyonların okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanımını, yönetsel problem simülasyonlarının

hazırlanması sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurları ortaya koymak ve simülasyonların Türk Eğitim Sisteminde kullanımına yönelik önerilerde bulunmaktır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, literatür taramasına dayanan nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Literatür taraması yenilikçi her alanda başvurulması gereken ilk adımlardan biridir ve belirli bir konuda yayınlanmış olabildiğince çok yayının derinlemesine ve sistematik olarak araştırılması ve belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Gash, 1999; Köroğlu, 2015). Yapılan literatür taraması sürecinde simülasyon tekniğine dayalı okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili kaynaklar detaylı olarak araştırılmış ve toplanan veriler sistemli olarak sunulmuştur.

Köroğlu (2015), literatür taraması sürecinde anahtar kelimelerin kilit rol oynadığını ve anahtar kelimeler olmadan bilgiye ulaşmanın imkânsız olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle literatür taraması yapılırken “simülasyon”, “simülasyon tekniği” ve “simülasyon temelli öğrenme” kelimeleri “okul yöneticisi” ve “okul yöneticilerinin yetiştirilmesi” gibi Türkçe ve İngilizce anahtar kelimelerle birleştirilerek akademik veritabanlarında taranmıştır. Ancak yurtiçi alanyazında okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde simülasyonların kullanımı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı için tarama yurtdışı kaynaklarla sınırlı kalmıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın özellikle yurtiçi alanyazına önemli katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar kelimeler ışığında yapılan taramalarda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Simülasyon nedir?
2. Simülasyonların okul yöneticilerini yetiştirmeye yansımaları nelerdir?
3. Yönetsel bir problemin simülasyonu nasıl hazırlanabilir?
4. Simülasyonların sınırlılıkları nelerdir?

## Bulgular

Çalışmanın araştırma sorularına yönelik yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

### Simülasyon Nedir?

Simülasyonlar, "en ileri teknoloji e-öğrenme tekniği" olarak tanımlanmaktadır. Çünkü simülasyonlar, öğrenenlerin doğrudan kullanamadıkları veya uygulama yapamadıkları cihazları, ekipmanları, ilkeleri, süreçleri veya durumları güvenli bir ortamda deneyimleyebilmelerini, öğrenmelerini ve çeşitli stratejileri değerlendirmelerini sağlayan gerçek sistemlerin modelleridir (Driscoll & Carliner, 2005; Lipschutz, 2004). Simülasyonlar özellikle öğrenenlerin, geleneksel sınıf temelli ortamlarda uygulama veya maddi açıdan uygulanabilir olmayan çeşitli stratejileri denemelerine imkan tanıyan temsiller olarak da belirtilebilir (Driscoll & Carliner, 2005; Merchant, Goetz, Cifuentes, Keeney-Kennicutt, & Davis, 2014).

Simülasyonlar, belirli bir toplumsal ya da fiziksel gerçeğe ilişkin vaka incelemelerini geliştirir (Gibson & Baek, 2009). Simülasyonlar, belli bir faaliyet alanı

ile ilgili bir model kurup, bu modeli belli bir yöne doğru işleterek sorunu çözmeye çalışma ve böylece ilerde karşılaşılabilecek sorunlar için sonuç çıkartılmasını sağlar. Simülasyonlar eğitim alanı dışında, iş gücü planlaması, finans ve üretim, hizmet sektörü, ulaştırma, iletişim organizasyonlarında, şehir planlamasında, havacılık, savunma, kriz yönetimi, tıp ve müşteri hizmetleri, pazarlama, satış alanlarında da kullanımları yaygındır (Routledge, 2016). Çünkü simülasyonlar, belirli bir toplumsal ya da fiziksel gerçeğe ilişkin vaka incelemelerini geliştirir. Simülasyonlarda amaç, oyunlardaki gibi kazanmak değil, başrol oynamak, ortaya çıkan sorunları, tehditleri veya problemleri ele almak ve kişinin kararlarının etkilerini deneyimlemektir (Gredler, 2004). Bu nedenle de simülasyonlar yeterlik ve performans belirlemede kullanılabilir. Çünkü simülasyonlar öğrenenin, bilgi ve becerinin entegrasyonu ile uygulama yapılmasına olanak tanır ve iş hayatında yaşayabileceği durumlarla daha önceden karşı karşıya gelmesini sağlar (Young, Crow, Murphy, & Ogawa, 2009).

Bir eğitim simülasyonu, kullanıcıların etkileşimleri yoluyla öğrendikleri bazı fenomenlerin veya etkinliklerin bir modelidir (Alessi ve Trollip, 2001). Öğrenenlere ihtiyaç duydukları deneyimlerin çoğunu sunmak kolay olmadığından, simülasyonlar, öğrenenlere okuduğu karmaşık ve anlaşılması güç materyallerin birçoğunu gerçekten anlamalarını ve pratik olmayan, tehlikeli, yasak veya pahalı görev veya projelerde temsili olarak görev almalarını sağlar (Schmucker, 1999). Farklı bir ifade ile simülasyonlar, gerçek dünya problemlerini çözmeye öğrenenleri aktif katılımcılar haline getirerek ve araştırmalar yapmaları için onlara güvenli bir ortam sağlayarak öğrenirken rol oynamalarını sağlar (Driscoll & Carliner, 2005).

### **Simülasyonların Okul Yöneticilerini Yetiştirilmeye Yansımaları**

Simülasyonları kullanarak öğretme yeni bir fikir değildir. Simülasyonlar kâğıt-kalem tarzı oyunlar, rol yapma oyunları, kart oyunları gibi çok farklı şekillerde pedagojide kullanılmışlardır. Aslında rol yapma, akademide muhtemelen 1800'lü yıllara dayanan en eski simülasyon şeklidir (Storey & Dambo, 2016). Simülasyonların özellikle sınıf ile uygulama alanı arasındaki boşluğa köprü kurabilecek bir strateji (Anderson, 1991; Chance & Chance, 2000; Creighton, 2001; Staub & Bravender, 2014b, Young ve diğerleri, 2009) olması nedeni ile eğitim liderliği alanında veya ana hazırlık programlarında da tercih edilmeye başlanmıştır (Storey & Dambo, 2016). Eğitim yöneticilerinin eğitimi için ilk simülasyon programı 1957 yılında hazırlanan *Jefferson Township Simulation*'dir. Bu simülasyon, 1966 yılında ortaya çıkan farklı yönetsel sorunları, okullardaki değişiklikleri ve ilköğretim yönetiminin diğer yönlerini yansıtacak şekilde tekrar güncellenmiştir (Culbertson & UCEA, 1967). *Monroe City Simulation, University Council for Educational Administration (UCEA)* tarafından eğitim yöneticileri için hazırlanmış ikinci simülasyon projesidir (Blough, 1972; Young ve diğerleri, 2009). UCEA daha sonra 1993 yılında, web tabanlı araştırmaları içeren *Information Environment for School Leader Preparation (IESLP)*'ı simülasyon projesini geliştirmiştir (Young ve diğerleri, 2009).

Bu çalışmalara ek olarak eğitimsel liderlik ile ilgili bazı öğretim üyeleri çeşitli simülasyonlar geliştirmişlerdir. Bunlardan Poppenhagen ve McArdle (1982) tarafından hazırlanan simülasyonun öğrencilerin örgütsel değişkenleri tanımlama ve bunları karar verme ile ilişkilendirebilme ve değişkenler arasındaki ilişkileri görme becerilerinin arttığı görülmüştür. Araştırmacılar ayrıca simülasyonların, yönetim araçlarının

kullanımı ile ilgili olumlu bir tutum değişikliğine yol açtığını belirtmişlerdir. *Center of Things* ve *Making Change Happen*, Hallinger ve arkadaşları tarafından oluşturulmuş bilgisayar tabanlı simülasyonlardır. Bu simülasyonlardan *Center of Things* simülasyonu Vanderbilt araştırmacıları tarafından 1980'lerde geliştirilen problem tabanlı bir bilgisayar simülasyonudur. Okul değişimi ve iyileştirme konusundaki yıllarca araştırmalara dayanan bu simülasyon, okul müdürlerinin öğretim liderlik kapasitelerini geliştirmek için kullanılmıştır. *Making Change Happen* simülasyonu, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini destekleyen bir simülasyon olmasına rağmen etkililiğini ortaya koyan deneysel bir çalışma yapılmamıştır (Young ve diğerleri, 2009).

Chance ve Chance (2000), Las Vegas Nevada Üniversitesi'nde okul yöneticisi hazırlık programında IESLP ve *Bafa Bafa* simülasyonlarının kullanımını araştıran iki çalışma yapmıştır. Bu simülasyon ile ilgili yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin bilgiye erişmek, elektronik tablolar ve veri tabanları kullanmak gibi çeşitli alanlarda önemli gelişme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. *Bafa Bafa* simülasyonunun da, okul yöneticilerinin yöneticilikten önce gelen kişisel değerleri ve diğer kültürleri anlamalarını sağladığı belirtilmiştir.

Simülasyonlar kullanılarak gerçekleştirilecek eğitimlerin yönetici eğitiminin bazı önemli hedefleriyle yakından uyumlu olduğu savunulmaktadır (Adobor & Daneshfar, 2006; Lu ve diğerleri, 2014; Salas, Wildman, & Piccolo, 2009). Örneğin simülasyonların liderlik becerilerini geliştirmede (Staub & Bravender, 2014a, 2014b); karar vermede ve takım çalışmalarında, karmaşık uygulama yeterliklerini arttırmada, düşünme ve yansıtma becerilerini geliştirmede ve bilgiyi problem çözme aracı olarak kullanmayı öğretmede (Hallinger ve diğerleri, 2017; Lu ve diğerleri, 2014; Staub & Bravender, 2014a, 2014b), uygulama yapmaya imkan tanımada, sorumluluk üstlenmede (Driscoll & Carliner, 2005) ve araştırma yapma (Rogers & Goodloe, 1973) becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrenenlerin motive edilmelerinde (Driscoll & Carliner, 2005) önemli etkilere sahiptir. Simülasyonlar, okul yöneticilerine öğretimsel ve yönetim konularında pratik yapmalarında yardımcı olur (Nelson, 1993) ve yönetici adaylarının hizmet öncesinde simülasyonlarla uygulama yapmalarına imkân tanır. Yargılama, duyarlılık, sözlü iletişim, örgütsel yeteneği, sonuç yönelimi, liderlik yönünü belirleme, ekip çalışması ve ekip liderliği ve yazılı iletişim, simülasyonlar yoluyla geliştirilen becerilerdir (Bradshaw & Buckner, 1998; Perreault & Bradshaw, 1998).

Lu ve diğerlerinin (2014) çalışmasında da simülasyonların kolektif öğrenmeyi teşvik ederek öğrencilerin birbirleri ile bağlılıklarını, bireysel motivasyonlarını ve derse katılımlarını artırdığı ve yönetim konularının öğrenilmesi için aktif, çekici ve üretken ortamlar sunduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar dışında simülasyonların eğitmenen (yetenek ve deneyiminden bakımından) bağımsız standart eğitim sunması; bilginin aktarımında devamlılık ve standardizasyon sağlaması; bilgiye ulaşmada zamandan ve mekândan bağımsız ortam sunması; kişinin kendi hızına uygun eğitim almasını sağlaması; öğrenme performansının sürekli ölçülmesi; eğitimin ve öğrenimin verimliliğini arttırması gibi faydaları da vardır (bites.com.tr, 2017).

Okul yöneticilerine yönelik oluşturulacak simülasyonlarda, sık karşılaşılan yönetsel problemler simüle edilir. Okul yöneticilerinin bu problemleri çözerken hızlı stratejiler geliştirmeleri ve gereken durumları yeniden oluşturmaları beklenir (Anderson, 1991). Bu nedenle simülasyonlar olası seçeneklerin kıyaslanmasını sağladığından karar verme becerilerinin geliştirilmesi açısından önem taşır. Ayrıca, örgütlerin dinamik

yapılarından dolayı hızla değişen koşullar altında, daha önce verilen kararların gözden geçirilip en kısa sürede düzeltici kararların alınmasını da sağlayabilir (Kobu, 1975). Bass (1981) da yaptığı çalışmada simülasyon temelli eğitim almış yöneticilerin geleneksel eğitim almış olanlara göre denetim değerlendirmelerinde daha iyi performans sergilediklerini ve takipçileri tarafından daha iyi lider olarak algılandıklarını ortaya koymuştur (aktaran Anderson, 1991). Sparks (2012) tarafından yapılan projede simülasyonların okul yöneticilerinin farklı ırk ve kültürlere karşı farkındalıklarını ve tepki verme becerilerini önemli ölçüde geliştirmelerine neden olduğu ve ahlaki ve etik kararlar verebilmelerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Chance ve Chance (2000) hizmet öncesi liderlere farklı kültüre sahip insanlar hakkındaki inanç ve varsayımlarının yeniden değerlendirilmelerine yönelik simülasyonlar hazırlamışlardır. Yapılan çalışmada bazı öğrenciler başlangıçta rahatsızlık duysalar da, kazandıkları deneyimler ile farklı kültürler hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarını sağladığı görülmüştür. Brunner, Miller ve Hammel (2003) sanal bir okulda simülasyonlar tanımlamışlardır. Araştırmacılar simülasyonları, demokratik ve sosyal açıdan adil öğrenen örgütlerin yönetici ve çalışanların birlikte oluşturulabileceği ile ilgili gerekli düşünceye sahip liderler yetiştirmede etkili ve yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda simülasyonlar, yöneticilerin kendilerini daha çok keşfedecekleri çok çeşitli durumları kapsamakta ve gelecekteki yöneticilerin hazırlanması için proaktif bir yoldur ve kendilerini daha dinamik yansıtımlarına yönlendirir (Ed Leadership SIMS, 2015).

Simülasyon fikrini endüstri dünyasından ödünç alan *National Association of Secondary School Principals* (NASSP), üniversite yetiştirme programları için Değerlendirme Merkezi projesinde bir dizi simülasyon geliştirmişlerdir. Schmitt ve diğerleri (1982) NASSP'nin hazırladığı bu simülasyonları değerlendirdikleri bu çalışmada okul yöneticisi performanslarıyla görev –iş başı- davranışları arasında yüksek derecede ilişkiler olduğunu ortaya konmuştur. Lu, Hallinger ve Showanasai'nin (2014) yaptıkları çalışmada öğrenciler simülasyon kullanılan derslerdeki öğretmenleri diğer derslerdeki öğretmenlere göre daha etkili, derslerin de diğer derslere göre daha fazla eyleme yönelik ve daha çekici olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan karşılaştırmalarda simülasyonların daha yararlı olduğu, zamanında geribildirim sağladığı ve değerlendirme bilgisi sunduğu ortaya çıkmıştır. Hallinger ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada da, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde kullanılan bu yöntem; benzeri görülmemiş, yaratıcı, zorlayıcı, eğlenceli, bazen sinir bozucu, orijinal, canlı, ilginç, çekici, ilham verici, etkili, anlamlı, uygun, pratik, eğlenceli, keşfedici, şaşırtıcı ve yaparak öğrenme olanağı sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Ancak, okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri sürecinde kullanılacak simülasyonlar hazırlanırken bazı hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

### **Yönetsel Problem Simülasyonlarının Hazırlanması**

Yönetsel problem simülasyonları, gerçek yönetsel yaşama ait bir sürecin, olayın veya durumun taklit edildiği interaktif dijital öğrenme ortamları olarak tasarlanmalıdır. Bu nedenle simülasyonlarda, bir problemin modeli kurulup çözümü için mümkün olan bütün yolların denenmesini ve bu yolların denenmesi ile meydana gelebilecek sonuçların ortaya konması gerekir. Bu süreç çok iyi planlama ve titizlikle ayrıntıların ele alınmasını gerektirir. Bu sebeple de simülasyonlar uzman bir ekip tarafından



hazırlanmalıdır. Bu ekipte üç farklı görev grubu yer almalıdır: *Problem grubu*, *tasarım grubu* ve *test grubu*.

**Problem grubu.** Bu grup simülasyondaki problemleri tespit eden ve çözüm senaryolarının kurgulanmasını sağlayan gruptur. Yönetmel problemlerin tespit edilmesi, problem hipotezlerinin belirlenmesini ve çözüm seçeneklerinin (başka bir ifade ile alternatiflerinin veya yollarının) oluşturulmasını sağlar. Her bir hipotezin veya çözüm seçeneklerinin kısıtlarının belirlenmesi ve puanlama sisteminin oluşturulması bu grup tarafından yapılır. Bu nedenle bu grupta deneyimli okul yöneticileri, denetmenler, şube müdürü ve alan uzmanları gibi eğitim yönetiminde deneyimli kişiler yer almalıdır.

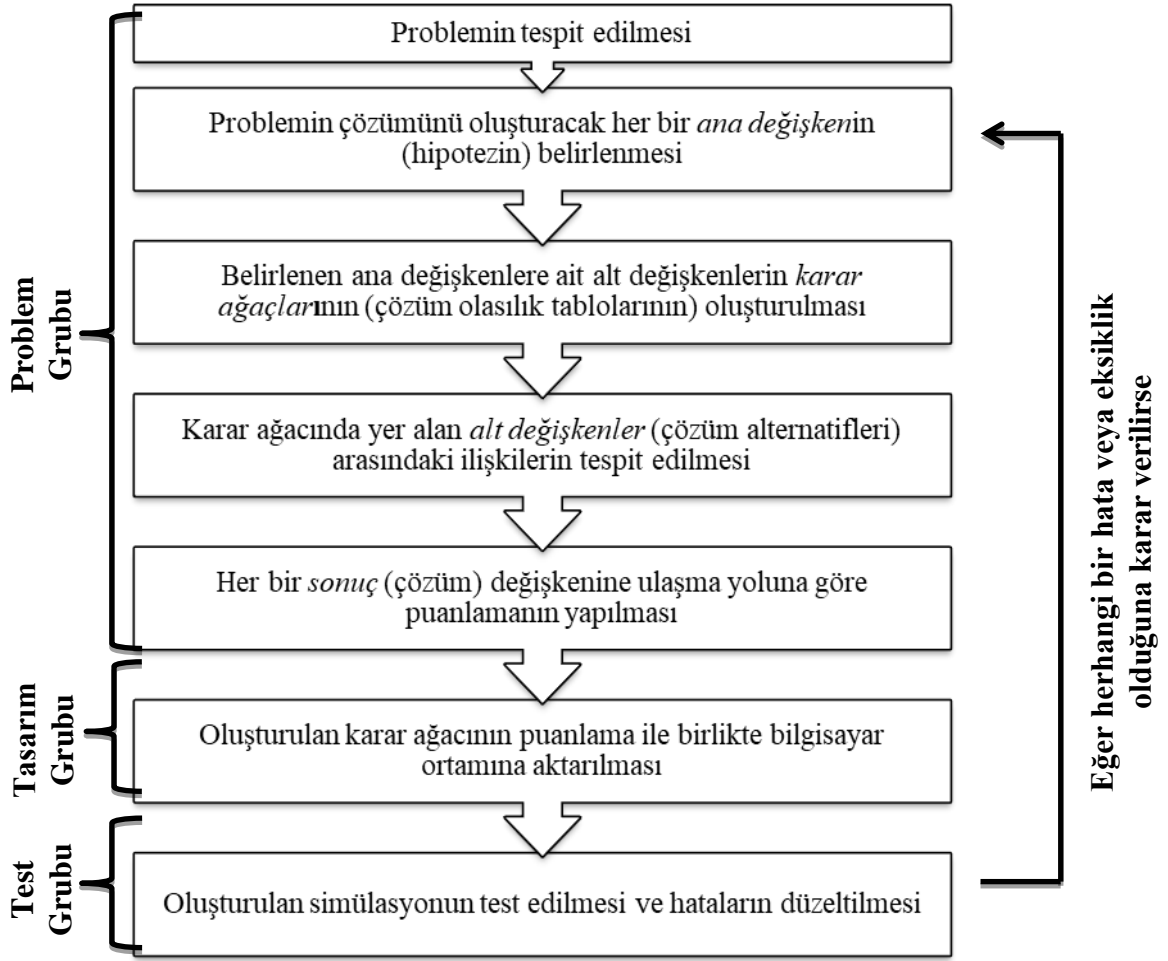
**Tasarım grubu.** Oluşturulan problemlerin, hipotezlerin, çözüm seçenekleri ve puan hesaplamalarının bilgisayar ortamına aktarılmasını sağlayan gruptur. Bu grup, simülasyonlardaki problem(ler)in elektronik ortamında en iyi şekilde sunulması için gerekli tasarımları yapar.

**Test grubu.** Hazırlanan simülasyonlardaki hipotezleri ve çözüm hesaplamalarını sınavan gruptur. Simülasyonların iyileştirilmesini ve gerekirse geliştirilmesi için fikir beyan ederler. Bu grubun üyelerini, problem tespit grubunda yer almayan eğitim yönetimi alanında uzman ve ilk kez problem senaryoları ile karşılaşacak deneyimli okul yöneticileri, denetmenler ve milli eğitim uzmanları oluşturur.

Simülasyonlar hazırlanırken aşağıdaki yol Şekil 1’de gösterildiği gibidir.



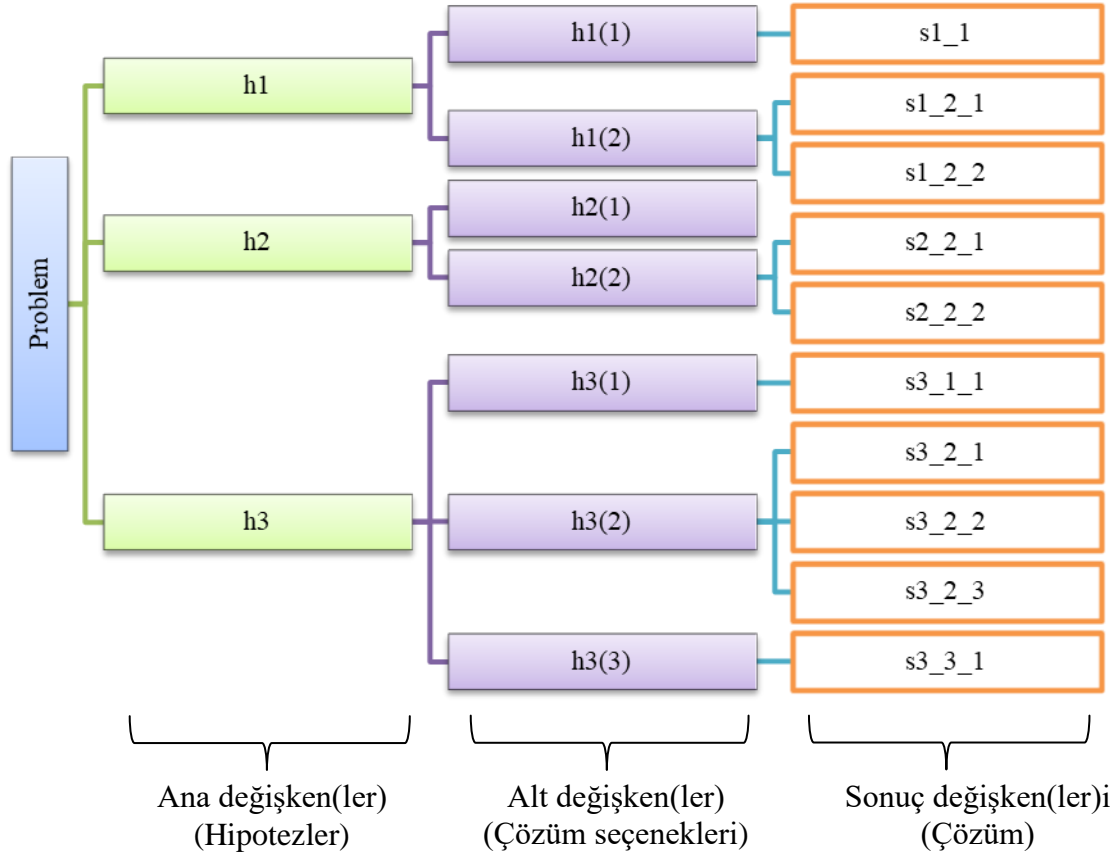
Şekil 1. Simülasyon Hazırlama Aşamaları



Şekil 1’de görüldüğü gibi yönetsel problem(ler)in ele alınacağı bir simülasyonda ilk olarak yönetsel problemlerin tespit edilmesi gerekir. Hazırlanacak simülasyonlarda ele alınacak problem(ler) gerçek örgütsel yaşamda karşılaşılabilecek sorunlar olmalıdır. Bu nedenle problemlerin tespiti aşamasında okul paydaşlarının (okul yöneticileri, öğretmenler, denetmenler, uzmanlar, veliler, öğrenciler vs.) görüşleri oldukça önemlidir. Paydaşlardan toplanan veriler ışığında simülasyonlarda ele alınacak problem senaryoları oluşturulur.

İkinci aşamada oluşturulan problem senaryosundaki sorun(lar)a yönelik olası çözümler için ana değişkenler (hipotezler) belirlenir. Belirlenen bu ana değişkenlere ait alt değişkenler belirlenir ve karar ağaçları oluşturulur. Şekil 2’de herhangi bir probleme ilişkin bir karar ağacı yapısı örneği yer almaktadır.

**Şekil 2.** Bir Problemin Çözümüne İlişkin Karar Ağacı Yapısı (Çözüm Olasılıkları) Örneği



Şekil 2’de hazırlanan bir simülasyon örneğinde ele alınan bir problemin çözümüne ilişkin oluşturulabilecek karar ağacı yapısı görülmektedir. Bu örnekte simülasyondaki problem alan uzmanlarına sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda bir karar ağacı yapısı hazırlanmıştır. Bu karar ağacının yapısına bakıldığında uzmanlar ilk adımda problemin çözümü için üç tane olası çözüm hipotezi (h1, h2 ve h3) olduğunu belirtmiş ve daha sonra bu hipotezler için de ayrı ayrı alt olası hipotezler (h1(1), h2(1), h(1) gibi) oluşturmuşlardır. Son olarak da her bir alt hipoteze ilişkin çözüm seçenek(ler)i (s1\_, s2\_, s3\_) sunmuşlardır.

Karar ağacı oluşturulduktan sonra puanlama sistemi hazırlanır. Her bir çözüm değişkenine ulaşma yoluna ilişkin puanlama yapılır. Daha sonra oluşturulan karar ağacı yapısı ve puanlama sistemi bilgisayar ortamına aktarılır. Problem grubunun oluşturması gereken puanlama sisteminden kasıt şudur: Bir problemin birden fazla çözümü olabilir. Ancak her bir çözümün etkililik düzeyi farklıdır. Bu nedenle en etkili çözüm yoluna en yüksek puan verilirken, yanlış çözüme herhangi bir puan verilmemelidir. Yani çözümler en düşük puan (0) ile en yüksek puan arasında değerlendirilmelidir.

Son aşamada da hazırlanan simülasyonlar, problemi ve çözümü hazırlayan gruptan farklı bir uzman ve deneyimli ekip tarafından test edilir, eğer tespit edilmiş bir hata varsa problem grubu bu hataları düzeltir veya gözden kaçırılan noktalar eklenir. Bu süreç en doğru simülasyonun oluşturulmasına kadar devam eder.

Tablo 1’de basit bir (temsili) problem senaryosu ve Ek-1’de bu problemin çözümüne ilişkin simülasyonun karar ağacı yapısı bulunmaktadır.

Tablo 1

*Temsili Bir Problem Senaryosu*

## Örnek Olay

Yaşadığı köyde lise olmadığı için ailesi Ali'yi ailesi il merkezindeki bir liseye göndermiştir. Ali yatılı bir okulun pansiyonunda kalmaktadır. Ali okulun son haftası arkadaşları ile birlikte pansiyondan kaçır. Ali'ye verilecek ceza süreci nasıl işlemelidir?

Tablo 1'deki problem senaryonunu çözümüne ilişkin üretilmiş yollara (doğru/yanlış) ilişkin karar ağacı yapısı Ek-1'de gösterilmiştir. Simülasyonu kullananlara problem sunulduktan sonra ilk adımdaki çözüm seçenekleri sunulur. Her seçilen çözüm alternatifinden sonra yeni çözüm alternatif(ler)i açılır ve son çözüme kadar süreç bu şekilde işler. Son adımda kişinin verdiği cevaplara göre kaç puan aldığı ve hangi konularda eksikliklerinin olduğu ile ilgili dönüt sağlanır. Ek-1'de yeşil dolgulu şekiller *doğru çözüm seçeneklerini* temsil ederken, kırmızı dolgulu şekiller *yanlış çözüm seçeneklerini* temsil etmektedir. Son olarak da Şekil 3'teki gibi sorunun çözümüne ilişkin bir veya daha fazla öneri (çözüm yolu) sunulacaktır.

**Şekil 3. Problem Senaryosunun Çözümüne İlişkin Öneri**

Disiplin yönetmeliğinin 12. maddesinin (a) fıkrasının 13. bendine göre yatılı okullarda gece izinsiz ve özürsüz pansiyon dışına çıkmak veya dışarıda kalmak, izin süresini özürsüz olarak uzatmak kınama cezasını gerektiren davranışlar arasında yer almaktadır.

Disiplin işlemleri gerçekleştirilmesi için ilk olarak Disiplin yönetmeliğinin 13. maddesine göre öğrencinin kayıtlı olduğu okul/kurum dışında; kaldığı pansiyonda, ders, kurs veya telafi eğitimi aldığı okul/kurumda, disiplin olaylarına karışmaları hâlinde ön soruşturmaları, olayın meydana geldiği ortaöğretim kurumu/okulunca yapılır. Olayla ilgili karar alınmak üzere soruşturma dosyası öğrencinin kayıtlı olduğu okul/kuruma gönderilir.

Disiplin yönetmeliğinin 39. Maddesi gereğince okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, kurul başkanının yazılı çağırısı ile toplanır. Kurul başkanı, gerektiğinde görüşüne başvurulmak üzere sınıf rehber öğretmeni ile okul rehberlik ve psikolojik danışmanını da toplantıya çağırabilir.

Disiplin yönetmeliğinin 42. Maddesi gereğince Okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna sevk edilen öğrencilerin ve olayla ilgili tanıkların, önce okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu başkanı tarafından yazılı ifadeleri alınır. 16. Maddedeki ceza takdirinde dikkat edilecek hususlar göz önünde bulundurularak Disiplin yönetmeliğinin 11. ve 12. Maddesine göre ceza türü belirlenir.

Disiplin yönetmeliğinin 17. Maddesi gereğince okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunca kararlaştırılan (kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma) ceza onaya sunulur. Daha sonra bütün cezalar, velilere Tebligat Kanunu hükümlerine uygun olarak bildirilir ve tebellüğ belgesi disiplin dosyasında saklanır.

Tablo 1'deki temsili basit senaryonun sadece bir doğru çözümü vardır. Bu nedenle de Şekil 3'te bir tane çözüme ilişkin öneri yer almaktadır. Ancak hazırlanacak her problem senaryosunun problemin zorluğuna veya kapsamına göre çözüm seçenekleri daha fazla veya karmaşık olabilir. Bu nedenle de simülasyonların sınırlılıkları göz önünde bulundurularak simülasyon hazırlama sürecine başlanmalıdır.

### Simülasyonların Sınırlılıkları

Bir önceki başlıkta simülasyonların hazırlanma süreci ile ilgili araştırma bulgularına yer verilmiştir. Ancak simülasyonların etkili bir yöntem olarak kullanılabilmesi için simülasyonların sınırlılıkları gözardı edilmemelidir. Çünkü yapılan bazı çalışmalar (örneğin Cameron & Dwyer, 2005; Ellis, Marcus, & Taylor, 2005) simülasyonların avantajlarını ortaya koymada başarısız olmuştur (Bell, Kanar, & Kozlowski, 2008). Bunun nedeninin simülasyonların sınırlılıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin, Aldrich'e göre (2003) simülasyonlar çevrimiçi öğretmenin en iyi yoludur, ancak simülasyonlarda tüm öğrenme etkileşimli ve ilgi çekici olmalıdır. Ancak hazırlanan bazı simülasyonların fiziksel arayüzü hantal olabilir ve ilgi çekici olmayabilir (Gibson & Baek, 2009).

Simülasyonlar pek çok konuyu –içeriği- öğretmek için yararlıdır (Sugrue, 2004). Ancak tüm insani duygu veya değerler simülasyonlarda belirtilemez. Bu nedenle de simülasyonların gerçek dünya olaylarını, nesnelere ve kişilerarası olayları modelleme veya temsil etme derecesi değişkendir (Gibson & Baek, 2009).

Bütçe, zaman, teknoloji ve uzmanlık simülasyonların kapsamını ve kalitesini belirleyen önemli unsurlardır (Gibson & Baek, 2009). Bunların yeterli olması daha etkili simülasyonların hazırlanması anlamına gelebilmektedir (Driscoll & Carliner, 2005). NASSP'ye göre "kaliteli simülasyonların çok az olması ve uygulamalarının tekrar yapılmasının etkililiğini azaltması" simülasyonların en büyük dezavantajıdır (Schmitt ve diğerleri, 1982). Gibson ve Baek (2009) de simülasyonların çoğu zaman uyum yeteneği az olduğunu ve bir kez kullanıldıktan sonra bir kenara bırakılma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Bunlar dışında; simülasyonların verimsiz ve etkili olmayan öğrenme davranışlarına neden olabilmesi (Driscoll & Carliner, 2005); genellikle öğrenme stilindeki bireysel farklılıkların dikkate alınamaması; öğrenme sırasında sosyal etkileşimin olmaması (Bell ve diğerleri, 2008); tasarımlarının zor ve geliştirilmelerinin pahalı olması (Bell ve diğerleri, 2008; Driscoll & Carliner, 2005); simülasyonların aşırı basitleştirilebilmesi; tasarımının zaman alması, program gereksinimleri veya program engellemeleri gibi teknik zorlukların yaşanabilmesi (Driscoll & Carliner, 2005) de öğrenme sürecinde simülasyonların kullanımı ile ilgili belirtilen diğer sınırlılıklardır. Ancak Gibson ve Baek (2009) dijital simülasyon teknolojisi geliştikçe, eğitim tasarımının bazı zorluklarının ortadan kalkacağını belirtmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Bütün ülkelerde eğitim yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterliklerin eksikliği hala sıcak bir sorun ve güncel bir konudur. Bu yetersizliklerin giderilmesi için okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda en etkili yöntemin bulunması yolunda çeşitli çalışmalar başlamış ve yenilikçi yaklaşımlar denenmiştir. Yönetim eğitimi programlarında; problem temelli senaryolar, durum çalışmaları ve oyunlar gibi simülasyonların da kullanımı giderek artmaya başlamıştır. Yapılan bu çalışmanın amacı da okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde simülasyonların kullanımının incelenmesidir. Amaç doğrultusunda ilk olarak Türkiye'de ve gelişmiş ülkelerdeki okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki mevcut durumdan bahsedilmiş, daha sonra da okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecinde simülasyonların kullanımı ele alınarak simülasyonlarının hazırlanması ile ilgili çeşitli tavsiyelerde bulunulmuştur.

Türkiye’de okul yöneticileri için düzenlenen eğitimler, genellikle katılımcıların kişisel ve okula ilişkin ihtiyaçlar doğrultusunda değil, genel veya bölgesel eğitim ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Yani Türkiye’de hem hizmet öncesinde, hem göreve geçişte hem de hizmet içinde okul yöneticilerinin kişisel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak herhangi bir eğitimin olduğu söylenemez. Bu nedenle de, okul yöneticilerinin kişisel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrendikleri teorik bilgiyi uygulamaya daha rahat aktarmalarını ve bazı deneyimleri önceden tecrübe etmelerini sağlayacak etkili program yaklaşımlarına, öğretim yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır. Bu yaklaşımlardan problem temelli yaklaşımlarda kullanılan problem temelli senaryolar aracılığı ile okul yöneticilerinin etkili bir şekilde eğitilebilecekleri çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Hallinger & Lu, 2012; Karabatak & Turhan, 2017). Bu nedenle de problem temelli senaryoların yer aldığı simülasyonların da okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri sürecinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında simülasyonların kullanımı için güçlü bir kavramsal mantık sunulmasına rağmen, yönetim eğitimi alanında etkinliğini inceleyen deneysel çalışmalar hem sayı hem de nitelik bakımından oldukça sınırlı (Lu ve diğerleri, 2014; Salas ve diğerleri, 2009) olduğu görülmüş, yetişkinlerin yetiştirilmesinde simülasyonların etkinliğini ortaya koyan ek araştırmalara ihtiyaç olduğu (Bell ve diğerleri, 2008) ortaya çıkmıştır. Young ve diğerleri (2009) da hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim liderliğinde uzun yıllar simülasyonlar kullanıldığını, ancak simülasyon çeşitli yönlerini araştıran çalışmaların hiçbirinin kapsamlı veya derin olmadığını belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca eğitim yönetiminde simülasyon yöntemlerinin etkililiği üzerine sağlam bir araştırma veya araştırma organı bulunmamasının önemli bir eksiklik olduğunu belirtmiştir.

Simülasyonların etkinliğini ortaya koyan çalışmaların çoğu örgün eğitim (ilk, orta ve lise dengi okullar) veya üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Yapılan bu çalışmalarda (Merchant ve diğerleri, 2014; Moreno & Mayer, 2004; Romme, 2004; Sitzmann, 2011; Vogel, Greenwood-Erickson, Cannon-Bowers, & Bowers, 2006a; Vogel ve diğerleri, 2006b) çocukları ve genç yetişkinleri yetiştirmede simülasyonların etkililiği ile ilgili önemli sonuçlar elde edilmiştir. Rutherford-Hemming (2012) simülasyonların yetişkin öğrenme teorisine dayalı olduğunu belirtmiştir. Karabatak (2015) tarafından yapılan çalışmada da eğitimlere katılan katılımcılar problem senaryolarının simülasyonlar şeklinde sunulmasının daha etkili olabileceği yönünde görüş ortaya çıkmıştır.

### Öneriler

Simülasyonlar, gelişmiş ülkelerde eğitim liderliği ve yöneticiliği alanlarında uzun zamandan beri kullanılmasına rağmen, Türkiye’de bilgisayar veya uzaktan eğitim teknolojilerinin bile henüz etkili bir şekilde kullanılmaması ciddi bir eksikliklerdir. Çünkü, iyi yapılandırılmış teknolojik bir eğitim, yetişkinlerin önceki deneyimlerini uygun öğrenme deneyimlerine dönüştürmelerini ve öğrendiklerini gerçek dünya problemlerine uyarlamalarını sağlayabilmektedir. Bu nedenle simülasyonlar, özellikle yönetici adaylarının görevleri sürecinde karşılaştıkları yönetsel sorunlarla ilgili deneyim kazanmaları için kullanabilirler. Çalışma sonunda uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

**Uygulayıcılara öneriler.** Türk Eğitim Sisteminde okul yöneticilerinin eğitimleri veya yetiştirilmeleri sürecinde simülasyonlar üç farklı şekilde kullanılabilir: (1) Hizmet

öncesi yönetici adaylarını yetiştirmek için, (2) Okul yöneticilerini seçme sürecinde değerlendirmek için, (3) Okul yöneticilerinin hizmetleri sürecinde eğitilmeleri ve değerlendirilmeleri için. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Hizmet öncesi yönetici adayları için hazırlanacak simülasyonlar en sık ve rahat kullanılan MEBBİS gibi programlara entegre edilebilir. Hazırlanan simülasyonlar sayesinde yönetici adaylarına bir okul yöneticisinin karşılaşılabileceği sorunlarla ilgili deneyim kazanmaları sağlanmış olur.

2. Okul yöneticisi adayları simülasyonların kullanıldığı bir sınav sistemi ile değerlendirilebilirler. Şöyle ki değerlendirme sürecinde adayların simülasyonlardaki problem senaryolarına ürettikleri çözümlere göre puanlar verilir ve alınan puanlara göre okul yöneticilerinin hangi okulda görevlendirileceği belirlenir.

3. Görevlendirilen okul yöneticileri için de simülasyonlar e-Akademi sistemi gibi resmi kurumlarda/okullarda eğitim yöneticilerinin eğitimi için tasarlanmış, eşzamanlı ve eşzamansız eğitimler sunan, ölçme ve değerlendirme ile eğitimlerin başarı seviyelerini ölçebilen ve ayrıntılı raporlar sunan bir öğrenme yönetim sistemlerinden birine entegre edilebilir. Bu programlar aracılığı ile görevde olan okul yöneticilerinin hem belirli aralıklarda ölçülmesi hem de durumları ile ilgili ayrıntılı raporların sunulması ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi sağlanır.

**Araştırmacılara öneriler.** Simülasyonların okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanımı ile ilgili görüşlerin alındığı nitel çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken teknik, kavramsal ve insani yeterlikler bağlamında hazırlanacak prototip simülasyonlar, okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecinde kullanılabilir ve bu prototiplerin etkililiği deneysel çalışmalarla araştırılabilir.



## Summary

**Purpose and Significance:** The training of school administrators is still a current topic and a hot issue. After the proclamation of the Republic, different regulations regarding the assignment and training of the education administrators have been started and an ever-changing education policy was implemented in Turkey. Despite some attempts to be taken in this short period of time, it has been seen that there is still a changing and unstable situation on the education administration and training. Today there is no mandatory pre-service training program for school administrators in Turkey or some other countries. The training of school administrators, who have just started, is often done with individual efforts, such as trial-and-error methods. Both in Turkey and in other countries, there are criticisms that the existing education programs are university-based, weak and dysfunctional, old, inconsistent, unsustainable, random, theory incompatible with administrative practices, remote from clinical experience, irregular or inadequate to use learning technologies.

The inadequacies in the methods of training school administrators negatively affect the professional qualities of school administrators. However, no teaching methodology has been developed for the most agreed approach that each country understands regarding the training of effective school administrators. It is also of great importance to use methods that allow school managers to test and create a genuine environment and various strategies that are difficult, dangerous or financially unsuitable to implement in a traditional classroom environment. At this point, simulations that are effective educational tools and that provide positive contributions to learning outcomes and that are effective in various studies can be expressed as one of the powerful ways in which school administrators can be trained.

The purpose of this study is to reveal the use of simulations, which are one of the effective methods, in the training of school administrators, the factors to be considered in the preparation of managerial problem simulations, and to offer suggestion for the use of simulations in the Turkish Education System.

**Methods:** The research was conducted as a qualitative study based on literature review. In the process of literature review, resources related to the training of school administrators based on the simulation technique were searched in detail and the collected data were presented systematically. In the literature review, the words "simulation", "simulation technique" and "simulation-based learning" were combined with Turkish and English keywords such as "school manager" and "educating school administrators" and scanned in academic databases. However, survey was been limited to abroad literature as there have been no studies on the use of simulations in the training of school administrators in domestic literature.

**Results and Discussion:** At the end of study it was seen that most of the studies demonstrating the effectiveness of simulations have been conducted with formal education (primary, secondary and high school) or with university students. In these studies, important results were obtained regarding the effectiveness of simulations in training children and young adults. Some researchers also pointed out that simulations are based on adult learning theory. Some studies have also suggested that the use of

problem scenarios in the training of school administrators as simulations may be more effective.

**Conclusions and Recommendations:** Simulations can be used in three different ways during the development or training of school administrators in the Turkish Education System: (1) To train pre-service manager candidates, (2) To evaluate the school administrators in the selection process, (3) To develop and evaluate school administrators during their profession. The following suggestions can be made in this direction:

1. Simulations to be prepared for pre-service manager candidates can be integrated into programs such as MEBBIS, which is most frequently used. With these prepared simulations, it is possible to allow administrator candidates managerial experience about the problems that a school administrator may encounter during his / her duties.
2. Aspiring school administrator candidates can be evaluated by an examination system by using simulations. In the evaluation process, candidates are scored according to the solutions they produce for the problem scenarios in the simulations. School administrators are assigned to schools according to these scores.
3. For existing school administrators, simulations can be integrated into one of the learning management systems, such as the e-Academy system. Through these programs, it is ensured that the school administrators who are on duty are both assessed at regular intervals and submitted detailed reports about their situation and the training needs.

Experimental studies should also be conducted to reveal the effectiveness of the simulations to be prepared in the context of the technical, conceptual and human competencies that school administrators should have.

### Kaynakça

- Adobor, H., & Daneshfar, A. (2006). Management simulations: Determining their effectiveness. *The Journal of Management Development*, 25(2), 151–168.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Ağaoğlu, E., Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2002). Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim programı önerisi. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 144-161. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Aldrich, C. (2003). *Simulations and the future of learning: An innovative (and perhaps revolutionary) approach to e-learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. ERIC Clearinghouse on Educational Management College of Education, University of Oregon.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Bell, B. S., Kanar, A. M., & Kozlowski, S. W. J. (2008). *Current issues and future directions in simulation-based training* (CAHRS Working Paper #08-13). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/492> adresinden alındı.
- Blough, J. A. (1972). *Participant evaluation of UCEA urban simulation materials and workshops*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bottoms, G., O'Neill, K., Fry, B., & Hill, D. (2003). *Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals*. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Bradshaw, L., & Buckner, K. (1998). *From the "Springfield Development Program" to the "21st Century School Administrator Skills (SAS) Program"*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Secondary School Principals assessment directors, Louisville, KY.
- Bridges, E. M. (2012). Administrator preparation: Looking backwards and forwards. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 402-419.
- Brunner, C. C., Miller, M. D., & Hammel, K. (2003). *Leadership preparation and the opposite of control: A technologically-delivered Deweyan approach*. Paper

- presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Albuquerque, NM.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives. *Educational Management, Administration & Leadership*, 30, 417-429.
- Cameron, B., & Dwyer, F. (2005). The effect of online gaming, cognition and feedback type in facilitating delayed achievement of different learning objectives. *Journal of Interactive Learning Research*, 16(3), 243–258.
- Celep, C., Ay, F. K., & Göğüş, N. (2010). Türkiye, Finlandiya ve Kanada'daki lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştiren kurumların karşılaştırılması. V. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*.
- Chance, E. W., & Chance, P. L. (2000). The use of simulations in principal preparation programs: A bridge between the classroom and field-based experiences. In R. Muth & M. Martin (Eds.), *Toward the Year 2000: Leadership for quality schools: Sixth annual yearbook of the National Council of Professors of Educational Administration* (pp. 132–139). Lancaster, PA: Technomic.
- Chu, H. Q., & Cravens, X. C. (2012). Principal professional development in China: challenges, opportunities, and strategies. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 178–199.
- Creighton, T. (2001). Lessons from the performing arts: Can auditioning help improve the selection process in university administration preparation programs in the 21st century? In T. J. Kowalski & G. Perreault (Eds.), *21st century challenge for school administration* (pp. 101–112). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Culbertson, Jack A. & University Council for Educational Administration, Columbus, OH. (1967). *Revising and updating the jefferson township simulation materials. final report*. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED018012> adresinden alındı.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *Review of research. School leadership study. Developing successful principals*. Palo Alto: Stanford Educational Leadership Institute.
- Driscoll, M., & Carliner, S. (2005). *Advanced web-based training strategies: Unlocking instructionally sound online learning*. San Francisco: Pfeiffer, a Wiley Imprint.
- Ed Leadership SIMS, (2015). *Focusing on principal preparation: What if I don't have any experience?* <https://www.edleadershipsims.com/single-post/2016/04/11/Focusing-on-Principal-Preparation-What-if-I-don%E2%80%99t-have-any-experience> adresinden alındı.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.

- Ellis, R., Marcus, G., & Taylor, R. (2005). Learning through inquiry: Student difficulties with online course-based material. *Journal of Computer Assisted Learning, 21*, 239–252.
- Gash, S. (1999). *Effective literature searching for research*. Aldershot: Gower Publishing Ltd.
- Gibson, D., & Baek, Y. (2009). Digital simulations for improving education: Learning through artificial teaching environments. IGI Global.
- Gredler, M. E. (2004). Games and simulations and their relationships to learning. In D. Jonassen, (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 571-581). Mahwah: Erlbaum Associates.
- Hallinger, P., & Bridges, E. M. (2016). A systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational Administration Quarterly, 53*(2), 255-288. doi: 10.1177/0013161X16659347.
- Hallinger, P., Shaobing, T., & Jiafang, L. (2017). Learning to make change happen in Chinese schools: adapting a problem-based computer simulation for developing school leaders. *School Leadership & Management, 37*(1-2), 162-187.
- Huber, S. G. (2002). Washington, New Jersey, California, USA: Extensive qualification programs and a long history of school leader preparation. In Stephan Gerhard Huber (Ed.), *Preparing School Leaders for the 21st Century* (pp. 269-278). Taylor & Francis.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 206-211.
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara, TODAİE Yayınları.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., III, & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier. Google Scholar
- Kobu, B. (1975). Üretim yönetiminde simülasyon modelleri. *Sevk ve İdare Dergisi, 80*
- Köroğlu, S., A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği. *GİDB/DERGİ, 1*, 61-69.
- Lipschutz, R. P. (2004). The ABCs of e-learning. *Portal Magazine*. [www.portalsmag.com/articles/default.asp?ArticleID=5629](http://www.portalsmag.com/articles/default.asp?ArticleID=5629).
- Louis, S. K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(3), 315-336.
- Lu, J., Hallinger, P., & Showanasai, P. (2014). Simulation-based learning in management education: A longitudinal quasi-experimental evaluation of instructional effectiveness. *Journal of Management Development, 33*(3), 218–244.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi, 176*, 86-97.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes

- in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40.
- Mitchell, R. C. (2004). Combining cases and computer simulations in strategic management, *Journal of Education for Business*, 79(4), 198-204.
- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*, 14. Springer Science & Business Media.
- Moreno, R., & Mayer, R.E. (2004). Personalized messages that promote science learning in virtual environments. *Journal of Educational Psychology*, 96, 165–173.
- Nelson, J. O. (1993). *School system simulation: An effective model for educational leaders*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Perreault, G., & Bradshaw, L. (1998). Integrating simulations, extended internships, and portfolios in a principal preparation program. In R. Muth & M. Martin (Eds.), *Toward the Year 2000: Leadership for quality schools. The sixth annual yearbook of the National Council of Professors of Educational Administration* (pp. 247–257). Lancaster, PA: Technomic.
- Poppenhagen, B. W., & McArdle, R. J. (1982). *Computer simulation and decision-making: The preparation of mid-level managers for higher education*. Paper presented at the International Conference on Improving University Teaching, Berlin.
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297-310
- Rogers, V., & Goodloe, A. H. (1973). Simulation games as method. *Educational Leadership*, 30(8), 729-732.
- Romme, A. G. L. (2004). Perceptions of the value of microworld simulation: Research note. *Simulation & Gaming*, 35(3), 427-436.
- Routledge, H. (2016). *Why games are good for business: How to leverage the power of serious games, gamification and simulations*. UK: Palgrave Macmillan.
- Rutherford-Hemming, T. (2012). Simulation methodology in nursing education and adult learning theory. *Adult Learning*, 23(3), 129-137.
- Salas, E., Wildman, J., & Piccolo, R. (2009). Using simulation-based training to enhance management education. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 559–573.
- Schmucker, K. (1999). A taxonomy of simulation software. *Learning Technology Review*, Spring/Summer 40-75. <http://sites.fas.harvard.edu/~ext12366/readings/schmucker.pdf> adresinden alındı.
- Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri: fenomenolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 351-373.



- Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personnel Psychology*, 64, 489–528
- Sparks, S. D. (2012). Simulations help school leaders practice "Tough conversations". *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(9), 18-22.
- Staub, N. A., & Bravender, M. (2014a). Principal candidates create decision-making simulations to prepare for the JOB. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024117.pdf> adresinden alındı.
- Staub, N. A., & Bravender, M. (2014b). The construction of simulations as an instructional activity for graduate students in an education leadership program. *Leadership and Research in Education*, 1, 67-78.
- Storey, V. A., & Dambo, N. J. (2016). Mixed-reality immersive environment as an instructional tool for building educational leadership capacity: Is this the future?. In V. C. Wang (Ed.), *Handbook of research on learning outcomes and opportunities in the digital age* (pp. 744-768.). IGI Global.
- Sugrue, B. (2004). *ASTD state of the industry report*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Süngü, H. (2013). Recruiting and preparing school principals in Turkey, Germany, France and England. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Şimşek, H. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemez!. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, ss. 307-312. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2007). Cultivating principals' self-efficacy: What supports matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-114.
- Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bower, J., Bowers, C. A., Muse, K., & Wright, M. (2006b). Computer gaming and interactive simulations for learning: a meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 34(3), 229–243
- Vogel, J.J., Greenwood-Erickson, A., Cannon-Bowers, J., & Bowers, C.A. (2006a), Using Virtual Reality with and Without Gaming Attributes for Academic Achievement. *Journal of Research on Technology in Education*, 39, 105–118.
- Washbush, J., & Gosen, J. (2001). An exploration of game-derived learning in total enterprise simulations. *Simulation & Gaming*, 32, 281-296.
- Weinstein, J., Azar, A., & Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226–257. doi: 10.1177/1741143217728083.
- Wolfe, J. (1997). The effectiveness of business game in strategic management course work. *Simulation & Gaming*, 28, 360-376.

- Yan, W., & Catherine Ehrich, L. (2009). Principal preparation and training: A look at China and its issues. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 51-64.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılama düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 657-670.
- Young, M. D., Crow, G. M., Murphy, J., & Ogawa, R. T. (Eds.). (2009). *Handbook of research on the education of school leaders*. Routledge.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>





## Podkastlar Dinleme ve Sesletim Dersinde Anlamlı Girdi Sağlayabilir mi?\*

### Can Podcasts Provide Meaningful Input in a Listening and Pronunciation Class?

Arif BAKLA \*\*

Received: 23 January 2018

Research Article

Accepted: 02 April 2018

**ABSTRACT:** The goal of this case study was to explore intermediate EFL learners' experiences of using short podcasts to improve their listening, speaking and pronunciation. The participants (N=8) listened to podcasts about diverse topics of their interest throughout an academic year. Each week they were instructed to present what they listened to in a round-table discussion or in presentations. The instructor took part in the discussions as well, providing feedback at the end of each session. For this study, a focus group interview was carried out with the participants. The focus group interview was transcribed and coded in NVivo v10, using a three-phase approach to coding. The analysis of the focus group interview revealed that the students were basically fond of listening to podcasts, but not talking about them; they also thought listening to podcasts provided them with meaningful input and somehow helped improve their listening and speaking skills. In this study, the researcher explored what it means for them to be a part of a lesson that is basically different from mainstream classes and discussed the implications of getting students to move out of their comfort zones by changing study habits.

**Keywords:** podcasts, listening, speaking, pronunciation, meaningful input.

**ÖZ:** Bu durum çalışmasının amacı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme, konuşma ve sesletimlerini geliştirmek için podkast kullanımına dair deneyimlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Katılımcılar (S=8) bir akademik yıl boyunca ilgi duydukları geniş bir yelpazede podkast dinlemişlerdir. Öğrencilerden her hafta dinlediklerini bir yuvarlak masa tartışmasında tartışmaları veya sunum yapmalarını istenmiştir. Öğretmen de tartışmalara katılmış ve ders sonunda geri bildirimde bulunmuştur. Veri toplamak amacıyla, katılımcılar ile bir odak grup görüşmesi yapılmış ve görüşme dökümleri Nvivo v10 yazılımı ile üç aşamalı bir kodlama yöntemi ile kodlanmış ve analiz edilmiştir. Odak grup görüşmelerinin analizinden elde edilen sonuçlar öğrencilerin podkast dinlemekten hoşlandıklarını; ancak dinledikleri hakkında konuşmayı sevmediklerini ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar aynı zamanda podkast dinlemenin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada araştırmacı; katılımcıların alışlagelmiş derslerden farklı bir dersin parçası olmalarının onlar için ne anlama geldiğini araştırmakta ve öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını değiştirerek onları rahatlık bölgelerinden çıkarmaya çalışmanın anlamını tartışmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** podkastlar, dinleme, konuşma, sesletim, anlamlı girdi

\* An earlier version of this paper was delivered as an oral presentation at SCOFOLA17 (Twenty-first Century Skills in Language Research) at Bülent Ecevit University, on September 8-10, 2017.

\*\* Dr., Cumhuriyet University, Sivas, Turkey, [arifbakla@gmail.com](mailto:arifbakla@gmail.com)

#### Citation Information

Bakla, A. (2018). Can podcasts provide meaningful input in a listening and pronunciation class? *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 772-788.

## Introduction

As a receptive skill, listening is a fundamental source of input in language acquisition. However, it usually proves challenging to help students improve their listening skills in a limited class time that is often reserved for reading, speaking, grammar and vocabulary (Facer, Abdous, & Camarena, 2008). Podcasts that seem to serve this function have been immensely popular for the last decade (Ahn, Inboriboon, & Bond, 2016), probably because they could be downloaded to any digital device and could be used without limitations of time and space (Farangi, Nejadghanbar, Askary, & Ghorbani, 2015; Naseri & Motallebzadeh, 2016; Nesi, 2016; O'Bannon, Lubke, Beard, & Britt, 2011). Access could sometimes be a significant issue in technologically oriented projects, yet this hardly goes for podcasting as almost all young people own a kind of digital device, such as mobile phones, tablet computers or MP3 players. Podcasting turns digital devices into instructional tools that could be used to promote content and to improve language skills and areas (Abdous, Camarena, & Facer, 2009). This is perhaps the reason why educational podcasting is getting more and more popular nowadays (Walls et al., 2010).

Some researchers have stressed the paucity of research on the pedagogical benefits of podcasts in language instruction (Chan, Chi, Chin, & Lin, 2011; Farangi et al., 2015; Rahimi, & Katal, 2012). Studies on podcasts have usually focused on learners' perceptions of usefulness or effectiveness of podcasts in learning, yet these studies have failed to clarify the extent to which they could provide meaningful input for foreign language learners. The input provided in the form of listening or reading materials is meaningful when students enjoy these materials and feel that they learn something new. However, whether the input that students are provided is meaningful is closely related with the feelings and thoughts of these students. This study aims to investigate the potential role of podcasts in providing learners with meaningful input. Therefore, in line with Rahimi and Katal's (2012) call for further qualitative research into possible problems in podcast use, this study aims to investigate the extent to which podcasts could provide meaningful input and explore how students select podcasts and study with them and what potential problems could prevent students from collectively reflecting on the contents of podcasts with their peers.

## Background to the Study

Podcasts are usually series of audio/video files (the latter being referred to as "vodcasts," a blended word that is produced from the words "video" and "podcast") that are updated regularly by their creators and are downloaded automatically by subscribers with the help of an RSS feed. The term "podcast" itself was produced as a neologism of "iPod" and "broadcast" (Giordano, 2016). Bradbury (2016) defines it "as a piece of audio or video media that, when combined with an RSS feed, can be subscribed to by a worldwide audience" (p. 46). They usually come with a creative commons license, which resolves issues arising from content ownership.

According to a commonly cited taxonomy, podcasts can be substitutional, supplementary and creative (McGarr, 2009). Substitutional and supplementary podcasts are usually produced by teachers or professionals, whereas creative podcasts are produced by learners themselves. In recent years, there have been examples of student-

generated podcasts (e.g., Giordano, 2016; Hazell-Yildirim & Hoffman, 2010) as well. Such podcast projects help improve lower digital productivity levels in students which according to some research studies (e.g., Clark, Logan, Luckin, Mee, & Oliver, 2009; Jones, Ramanau, Cross, & Healing, 2010; Selwyn, 2009) pose a particular problem that should be addressed. Some other parameters used to classify podcasts include the nature of the content (informative content, feedback, authentic language and so forth), the medium in which the content is presented (audio or video), length, ownership and style (formal or informal) (Carvalho, Aguiar, & Maciel, 2009).

There might be some cases in which a podcast is used to substitute a lecture, especially in distance learning classes, yet most podcasts are supplementary in nature; they function as additional materials that could support students outside the class. The former is not common in English language learning contexts because lecturing does not usually fit in the overall language pedagogy. This is because language learning classes are characterized by interaction and communication rather than one-way information transfer. In other words, podcasts as substitutes to traditional classes could be more applicable in content-based classes in which information transfer from the teacher to students is common.

### **Uses of Podcasts**

Podcasts have been used for different purposes in language learning environments. They are so functional that Constantine (2007) describes them as a “goldmine of materials for teaching listening” (Online, para. 1). They are particularly suitable for extensive listening, in which language learners are exposed to authentic language for out-of-class practice. This could be just for pleasure or as a part of an assignment. Teacher created podcasts could function as a storytelling tool and some teachers utilize them to flip their classes (Bradbury, 2016). According to Heilesen (2010), students usually like recorded lectures as they use recordings to revise what they have learned or to catch up with the classes that they failed to attend. Podcasts could also be used to integrate language skills. In Alm’s (2013) study, for example, students extensively listened to podcasts and shared their reflections in a blog with an authentic audience. Podcasts could also be used as tools for intensive in-class listening activities. For example, in a mixed-methods study, Şendağ, Gedik, Caner and Toker (2017) asked 29 Turkish-L1 learners of English in a listening and pronunciation class to listen to podcasts intensively for 10 weeks using tablet computers (the participants were involved in 29 hours of intensive listening in addition to regular instruction), while 29 other students received regular instruction. However, according to the results, this intensive listening did not lead to a statistically significant difference between the group’s performance with respect to listening, speaking, critical thinking skills and listening strategies. Based on qualitative data collected to understand the results of the experiment, the authors concluded that some other factors such as motivation and attention could be at work as the participants reported that huge amounts of listening materials distracted them.

Podcasts come with other instructional uses in language learning classes. For example, students can publish for a real audience dispersed around the world in addition to their peers (Al Fadda, & Al Qasim, 2013; Bradbury, 2016; Chan et al., 2011), and this usually motivates them (Bittenbender & von Koss, 2008; Fox, 2008; Stanley, 2006;



Sze, 2006). According to Stanley (2006), students care about what they produce if they intend to publish for a real audience (p. 6). As the speed of a podcast is adjustable, those who have difficulty in understanding faster speech could work with slower speeds or use transcripts. Although Fox (2008) considers the latter option as a controversial issue, there seems to be a consensus among researchers about its usefulness (Constantine, 2007; Hazell-Yildirim & Hoffman, 2010; Hennig, 2017a, 2017b; Li, 2010; Lu, 2007; Yeh, 2013). Moreover, as claimed by Hennig (2017a), young learners prefer listening to authentic materials accompanied by a transcript. Similarly, a great majority of the participants in Fadda and AlQasim's (2013) study thought that transcripts could be useful. Moreover, transcripts could help learners deal with more difficult texts (Alm, 2013; Yeh, 2013). In Ashraf, Noroozi, and Salami's (2011) mixed-methods study with Iranian EFL students, podcasts were found to improve the participants' listening skills in addition to improving their self-regulation skills, vocabulary and grammar. The researchers also found that the participants had a positive attitude towards listening to podcasts. Moreover, language teachers could also ask their students to prepare transcripts of parts of podcasts. Still another use could be to introduce speech produced by non-native speakers of diverse backgrounds to help students practice understanding accented speech (Fox, 2008).

### **Benefits of Podcasts**

Although academic effectiveness of podcasts is sometimes questioned due to inadequate longitudinal empirical studies, literature on podcasts (usually based on the findings from perception-based work) mention a number of benefits of using podcasts in language learning classes. In a number of research studies, podcasts were found to make a positive effect on students' attitudes (e.g., Abdous et al., 2009; Alshaikhi & Madini, 2016; Lu, 2007), and they were thought to improve listening comprehension (Alm, 2013; Ashraf, Noroozi, and Salami, 2011 as cited in Al Fadda & Al Qasim, 2013; Giordano, 2016; Li, 2010). In some other studies, podcasts were found to improve students' study practices (Facer et al., 2008). As they can be used anytime/anywhere and students have control over what to listen to, podcasts could be valuable materials for extensive listening and useful tools for personal and professional development. A particular benefit of podcasts is that they expose language learners to authentic language through the materials of their own choice (Al Fadda & Al Qasim, 2013; Alm, 2013; Bittenbender & Von Koss, 2008; Facer et al., 2008; Farangi et al., 2015; Hasan & Hoon, 2013; Jain & Hashmi, 2013). This is particularly important in input-poor contexts, in which students have limited opportunity to listen to language in authentic contexts. Students have access to podcasts on a great variety of topics; possibilities are actually endless. However, such great diversity of topics that could be selected can sometimes cause problems. For example, as Giordano (2016) warns, students might get confused by varying difficulty levels of the materials from different websites for an intended level.

Another significant benefit of listening to podcasts is that it helps individualize learning activities by allowing learners to select their own listening materials based on their learning styles and strategies (Farangi et al., 2015). Selecting content and portability both contribute to individualization because learners are able to listen to whatever they want and wherever they go. Moreover, another factor that promotes individualization is their full control over the audio (slowing down, rewinding and fast

forwarding, repeating and so forth) (Fox, 2008; Giordano, 2016). Being able to replay the audio as desired is perhaps the most significant benefit of listening to podcasts (Heilesen, 2010). Podcasts could motivate students to do listening activities both inside and outside the class and arouse their interests in a variety of topics. They could also be used to develop other skills like reading or areas like grammar or vocabulary. As Nesi (2016) aptly puts it, podcasts help break the routine and motivate students to demonstrate their knowledge through a different method rather than traditional assignments. In addition, they can function as a tool for asynchronous communication among students themselves in a class or the global community of Internet users. As the present study investigates podcasts with respect to the concept of “meaningful input,” this term deserves a special attention, so the next subsection discusses it.

### **Meaningful Input**

Meaningful input assumes an important role in language acquisition and learning. Therefore, it occupies a key place in materials design and lesson planning. Probably because of this, Tomlinson (2011b) considered “meaningful and comprehensible input of language in use” as one of the key principles of materials design (as cited in McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013, p. 209). For successful language acquisition, learners should receive comprehensible input, which is defined as “the message acquirer is able to understand” (Krashen, 1985, p. 101). This input should be slightly ahead of a learner’s current state of knowledge ( $i+1$ ). Moreover, according to Krashen (1989), “comprehensible input, when delivered in sufficient quality and quantity, automatically contains all the appropriate structures for the acquirer” (p. 9). Such input is useful when the learner receives it in a low-stress environment. The combination of comprehensible input and low affective filter could help promote language acquisition (Krashen, 1982). If input is not comprehensible, students may find little value in listening to materials and eventually quit their attempts. Depending on what and how students are listening to, even authentic materials could be highly comprehensible. For example, in Mayora’s (2017) study, although the participants listened to authentic materials, comprehensibility was not an issue probably because the students did narrow listening (i.e., they did a lot of listening on the same topic) or they listened to materials based on their own preferences. This indicates that authentic materials could be highly attractive for some students, like those in Alm’s (2013) study, despite potential comprehension problems.

Another significant issue is the extent to which the input provided is meaningful. Input is meaningful as long as learners find value in reading or listening to the material. Unfortunately, most of the input that language teachers provide in the form of reading and listening texts in in-class situations are far from being meaningful because they are not based on individual needs and students feel forced rather than motivated while they read and listen to materials that are usually selected based on a “one-for-all” approach. Therefore, there is need for tools that could help learners listen to authentic materials and enjoy what they do.

One such tool could be extensive listening. Two fundamental principles of extensive listening are that there should be lots of materials to be listened to and learners should enjoy themselves by pursuing their interests or listening to materials related with their field of study. Podcasts could be very helpful in providing meaningful

input in contexts where students do not have an opportunity to speak with foreigners. Providing learners with enough input is significant, particularly in contexts where students have limited opportunity to communicate in natural settings. Such input becomes meaningful when they are encouraged to find their own podcasts and listen to them just to enjoy themselves. Enjoyment in turn promotes meaningfulness. Meaningful input usually comes in the form of authentic language. Learners gain access to a variety of authentic materials if they use podcasts (Fox, 2008; Thorne & Payne, 2005). Meaningful output is likely to emerge when students are engaged with authentic language and other online users (Giordano, 2016). In brief, podcasts could be useful tools for introducing meaningful input in extensive listening projects (Naseri, & Motallebzadeh, 2016), and they might support students in producing meaningful output, yet this might not be as easy as it sounds in practice.

### **Method**

This qualitative case study aims to explore the experience of intermediate learners of English in using podcasts to improve listening, speaking and pronunciation skills. A case study could be defined as “a research approach in which one or a few instances of a phenomenon are studied in depth” (Given, 2008, p. 68). It is carried out to develop a thorough understanding of a particular phenomenon (Creswell, 2002). The researcher wanted to investigate if podcasts could provide EFL learners with meaningful input to help them produce meaningful output. The study lasted an academic year and it aimed to answer the following research questions: (Q1) How does the use of podcasts affect the participants’ attitudes towards extensive listening? (Q2) To what extent does listening to podcasts extensively help provide meaningful input? (Q3) What is the perceived value of listening to podcasts extensively in improving students’ speaking skills? (Q4) What are the criteria that the students use to select podcasts for listening and how do they work with them?

### **Participants**

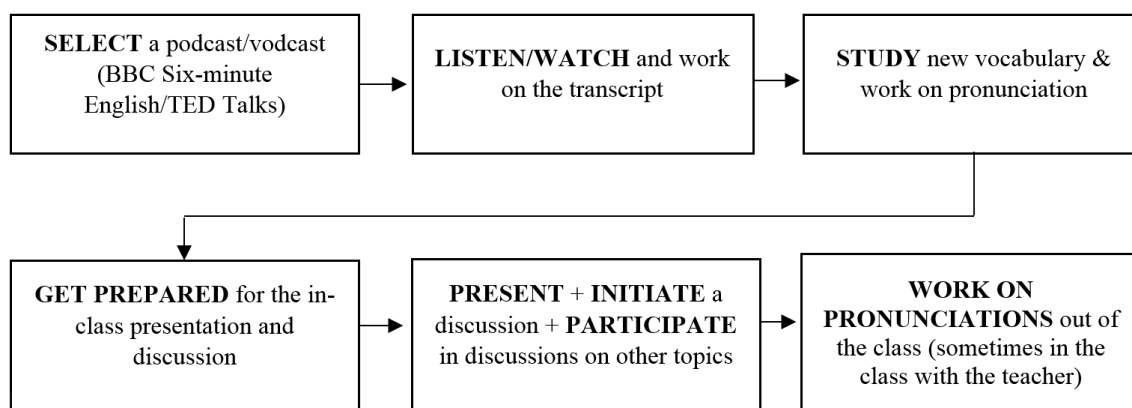
The participants in this study were eight intermediate learners of English. Seven of them agreed to participate in the focus group interview. They were freshmen at an English-major department. They had no experience with extensive listening, and they previously studied mostly English grammar and vocabulary, while the study on productive skills was minimized at high school. They were not accustomed to listening to English except for English songs. This was apparent as the participants sometimes complained about the difficulties that they were having due to lack of previous experience with listening, not only during the project but also during the interviews. Moreover, such data matched the researcher’s personal experience he gained at high schools, where he previously worked as a teacher and where he is currently doing teacher-training activities. Moreover, it is almost common knowledge that the washback effect of high-stakes examinations undermines the work in productive skills at high schools in Turkey.

### **Procedure**

The participants were asked to find a short podcast and study it extensively out of the classroom every week and do several activities before they came to class. They were advised to listen to podcasts or read their transcripts before selecting one for the

related week. In this sense, the selection process involved listening to parts of a podcast or skimming its transcript to decide if it was interesting for themselves and hopefully for their peers. Because the students were to do lots of listening work with the podcast after the selection, the way they selected it (through listening or reading) did not matter much. The benefit of such a practice was to encourage them not only to listen and read extensively but also find a topic that could be of interest to their audience (peers). As they found the podcast of the week, they were expected to listen to it, advisably several times, and work on the transcript to deal with new vocabulary. They were also asked to take down notes to be used in the discussion/presentation (Figure 1).

**Figure 1.** The Procedure to Participants Followed While Working with the Podcasts



The participants in the present study mostly used Six Minute English and sometimes TED Talks. While the former includes conversations usually between native English speakers, videos in TED Talks include videos with speakers from all over the world. These two sources, in combination, helped the participants be exposed to a variety of accents that they could possibly hear in intercultural contexts. The podcasts that the participants listened to covered a wide variety of topics from science to personal development and from topics that promoted environmental awareness to answers to interesting questions, such as “How do pets navigate?” or “Why do we sigh?” (Six Minute English). Similar topics are found in TED Talks as well. Such a wide variety of topics enabled the participants to choose a topic of their own interest. The participants were also allowed to look for podcasts in other podcast sites on the Internet. The purpose was to encourage them to listen to what they are interested in to retain their motivation. The practice of selecting, studying and presenting, discussing and so forth was done every week throughout an academic year, allowing students to be exposed to authentic speech regularly.

### Data Collection and Analysis

The researcher carried out a focus group interview at the end of the instructional period. In the focus group interview, the researcher asked the students to discuss their experience of doing extensive listening with podcasts and making in-class presentations and holding in-class discussions. The interview was carried out in the native language of the participants to help them express themselves better. Direct quotes presented in the discussion section were translated into English by the researcher himself and an experienced translator revised them to improve the quality of the translation. The focus

group interview was audio-recorded, and the recordings were transcribed. The interview transcripts were analyzed using Nvivo v10. During the analysis, the researcher continuously kept a record of his thinking by means of annotations and memos. In NVivo, he created a code called “analytic codes,” (a tool that was intended to organize the researcher’s analytic thinking) in which there were some child nodes (sub-codes related with the category mentioned), such as potential quotes, live metaphors, if-then tactics, dilemmas in coding and so forth. These nodes helped the researcher keep track of the analysis. He initially asked questions to understand the data and kept a record of these questions as well. Taking the literature and the initial reading of the transcripts as a point of departure, the researcher tested some preliminary findings against interview transcripts. He did not use any initial list of codes (from the literature); all the codes emerged during the analysis. After open coding, the researcher went through the codes several times merging or separating them or removing some codes to ensure homogeneity within each code and heterogeneity across the codes. Finally, the selective coding phase, the researcher went on coding until no more coding seemed possible.

To ensure the credibility of the data, member checking was carried out. The researcher presented the interview transcripts to the respondents through email, requesting them to check the transcripts if anything was mistranscribed and if there was anything they wanted him to remove from the transcript. Moreover, the interviewees were given coded names to ensure anonymity, and the data were kept in a private computer in hidden files to ensure confidentiality. The only person who listened to the transcripts was the one who helped the researcher transcribe the data and the researcher made sure that he did not keep any copies of the transcripts.

## Results

This section presents the results of the study. Globally considered, the participants saw value in listening to podcasts extensively, and they reported that listening to them provided meaningful input.

### **A Change in the Participants’ Attitude**

The interview respondents frequently contrasted the beginning and at the end of the project with respect to their perceived ability to speak and to understand spoken language and how they felt about the listening to podcasts outside the class. The participants’ attitude towards the use of podcasts for extensive listening was not the same at the beginning and at the end of the project. First, the respondents reported that they had a positive attitude towards the use of podcasts for extensive listening, but they also noted that they didn’t think so at initial stages of the project; their attitudes improved in time.

### **Meaningfulness of the Input**

They participants reported that they mostly liked the subjects their peers selected. Moreover, the discussions were engaging, especially towards the end of the academic year. One interview respondent (IP01) reminded his friends and the researcher of a particular day on which they left the class an hour later than the usual time, and he attributed this extended class time to the engaging nature of that particular discussion. He also added that this particular session was the most engaging one, although such sessions were quite rare. Such high levels of engagement pointed to meaningful input



because if the input had not been meaningful enough students would not have enjoyed what they discussed.

Another significant indication of meaningful input was that the participants considered podcasts as a way of improving their world knowledge. As improving one's world knowledge is a real-life purpose, listening to the podcasts became meaningful in time. In addition to this, the interaction among the students in the discussions was sometimes intended for a real-life purpose, leading to meaningful output. For example, one respondent selected a topic that is related to a phobia (dental phobia) that one of his peers suffered from. He explained: *"For example, in one of the presentations, I tried to tease P05; that was so cool. I was curious about what his reaction would be. You know it was about the drill that dentists use"* (IP01). The potential interaction between these two people with respect to this issue would be meaningful because IP01 wanted to tease his friend.

### **Positive Impact of Listening to Podcasts on the Participants Speaking Skills**

As noted above, the participants considered the weekly task as something to be completed rather than something to be utilized to improve themselves. IP01, who seemed much more confident than the rest, described his desperate struggle as follows: *"At times, my grammar knowledge falls short and I feel inadequate. I can't say anything, and while I keep silent, the topic gets changed."* Despite his apparent self-confidence, this participant seemed highly sensitive with respect to the reactions to the way he spoke and the topics he selected. Second, as the participants did not have much experience with (public) speaking previously, they felt shy while speaking in front of their peers although the class was a friendly environment with a small number of students. They felt highly stressed and embarrassed (four interview participants made 9 references to these feelings). The following quote depicts how stress and embarrassment confused and undermined the participants:

*The moment you intend to say something, sixteen pairs of eyes instantly turn and look at you; they are curious about what you will say. Meanwhile, you get stressed and begin to consider how to express what you think... At that moment, you get confused and forget what you have to say; your grammar in different sentences gets jumbled together. You either have nothing to say or utter foolish or wrong sentences... (IP01).*

Their account of how they felt during the discussions usually included such words as "embarrassment," "shy," "shyness," "stress," "stressful" "strain" and so forth. They usually felt uneasy during the time eight pair of eyes (including the researcher's) were carefully tracking them. One respondent, who was apparently fond of figurative language, used a live metaphor to describe their perspective of the audience with whom they interacted: *"Just like lions carefully observing impalas. It is actually we who are impalas...those who speak..."* (IP06).

The respondents also had difficulty in taking the floor. While they were trying to cope with the inability to remember content and appropriate words and grammatical structures to express it, they often recognized that they were unable to take the floor. As they reported, trying to find the best way of expressing something caused them to be late for expressing themselves as the direction of conversation changed too quickly for them to follow. Moreover, especially at initial stages of the process, they felt that they



were unable to call on words that they wanted to use in their speech (two interview participants made three references to this). In short, they had difficulty in adapting themselves to the pace of conversation.

As most of them accepted, taking part in in-class discussions helped them express themselves better in front of a group. As the focus group interview revealed, a particularly significant change in their line of thought was that, at the end of the academic year, they no longer saw perfectionism as a goal to be attained. They came to realize that it was not a problem to produce less-than-perfect sentences. One respondent highlighted that he could express himself perfectly well although he produced sentences with grammatical problems or sentences without subjects or other essential elements. It seems that eliminating perfectionism worked a great deal because the respondents predominantly stated that they improved their fluency. In brief, they got around a significant bottleneck that delayed their progress in expressing themselves in English. This podcast project helped the participants improved their fluency. As noted earlier, the participants reported that were better at remembering the content and calling on words and they were able to express themselves better.

In addition to these, the participants had a chance to put into practice what they studied in the pronunciation component of the course. The participants reported that they also improved themselves with respect to the following points:

- presentation skills (e.g., planning, saluting people and introducing oneself at the beginning of the presentation, arousing interest, dealing with nervousness and so on) (IP01; IP02; IP04 and IP06) (The course involved listening, and speaking accompanied it to ensure skills integration. The participants presented their topic on a weekly basis and tried to involve the rest of the class by asking questions and seeking their opinions. Therefore, presentation skills were naturally involved as a component of academic speaking skills.)
- listening skills (e.g., recognizing weak forms, being able to catch the gist of the listening text, understanding informal language, summarizing longer listening passages (IP01)
- pronunciation (improving the pronunciation of commonly mispronounced words and developing awareness of stress and intonation (IP01)
- speaking fluently and remembering content from the listening text better (IP04)

The participants studied the podcasts in different ways, particularly with respect to how they used the transcript and the audio. Some listened to the audio once or several times first and then studied the transcript, while some others listened to the audio and looked at the transcript at the same time. The latter reported that they saw value in listening and reading simultaneously as it helped them improve their pronunciation. Table 1 presents data on how they used the transcripts.

**Table 1**  
*Details about How the Respondents Used the Transcripts*

Respondent	How he/she used the transcript	Notes
IP01	Listened to the audio twice first and checked the transcript	Sometimes gave up listening and checked the transcript
IP02	No response	-
IP03	Listened to the audio and read the text at the same time (did shadow reading)	Was able to remember the correct pronunciation better in this way/realized that he forgot the pronunciation when he listened only
IP04	Listened to the audio and read the text simultaneously only once	Found shadow reading boring, so listened to the audio several times after the first shadow reading
IP05	Did shadow reading + read the text without the audio and listened to the audio without the text	-
IP06	Read the text first and then listened to it	Finds it inappropriate to read first, but he did it to get familiar with the topic first
IP07	Listened to the audio and then read the text	As she saw the value of listening to podcasts, she wishes that she had listened to the audio more than once.

*Note.* The researcher reports the data regarding how the respondent used the transcript (in response to the question “How did you use the transcripts?”)

### **Criteria for the Selection of the Podcasts**

The respondents used various criteria while selecting the podcasts. The most frequently used criterion was interest. Understandably, they tried to select interesting topics. Some of them took into account the length of the transcript as well. Some students at times preferred video podcasts (vodcasts) usually from TED Talks, finding them more comprehensible than audio files. One student mentioned selecting appropriate topics to be presented in the classroom. As they heard some positive reactions from their peers, they began to pay more attention to topic selection as they wanted to choose topics that were interest to a wider audience. In other words, they voiced their desire to choose topics that could be interesting for both girls and boys in this case. They probably spent more time and listened and read more as they wanted to find more interesting topics. Finally, the level of the listening texts was also considered as they tried to select topics that were appropriate for their level.

### **Discussion**

One of the perceived benefits of this podcast project was that the participants improved themselves with respect to both listening and speaking skills. This key finding substantiates those from various studies (Alm, 2013; Ashraf, Noroozi & Salami, 2011; Giordano, 2016; Li, 2010). During the discussions, the researcher took note of pronunciation problems and he focused on these at times. This might have been influential in the perceived improvement in the students’ pronunciation. Another possibility could be the regular exposure to authentic speech through podcasts.

Remarkably, the results also indicated that the participants improved their fluency and were better at remembering the contents during speaking. This in turn seemed to have a positive impact on their presentation skills. Perhaps, the most significant finding emerging from this study was that the consistent use of podcasts as a tool for extensive listening and in-class discussions as a follow up provided the participants with meaningful input, which sometimes helped them produce meaningful output. Finally, although it was not in the sense mentioned by some researchers (Al Fadda & Al Qasim, 2013; Bradbury, 2016; Chan et al., 2011), the small group of learners seemed to function as a partially real audience (composed of peers) because the students wanted to choose the most interesting topics to grab the attention of their peers and impress them. In short, such perceived benefits of podcasts apparent in the present study seemed to justify Constantine's (2007) description that highlighted the value of podcasts.

As the interviews revealed, the participants initially did their weekly task, mainly because it was compulsory. Knowing that they will have their turn to bring their topic up for discussion because of the small number of students in the class, they rarely missed the task; more than 90% of the time they completed it. Such a context, as they stressed, came with social pressure, which made it difficult to give a negative response to the question "Have you done your assignment?" However, as time passed and they got used to working with podcasts and recognized their value, the respondents considered them not only informative but also fun to listen to. Therefore, a significant point of investigation for the researcher was to find out the reasons for change in the participants' attitude towards podcasts. To answer this question, the researcher examined several important nodes about the overall attitude they adopted towards this podcast project and perceived improvement in language skills, language areas, presentation skills and so forth.

To be able to better understand the results of this study, it is important to understand the context, in which the participants received instruction. As noted earlier, grammar and vocabulary were emphasized at the expense of listening and productive language skills at high school. This mostly had a negative impact on the students' participation levels (in the discussions) and their overall attitude towards this podcast project. The participants mentioned two major reasons for weaker participation in the in-class discussions. They felt that they were unable to call on words that they wanted to use in their speech, particularly at the beginning of the project. They also complained that they felt insufficient in expressing themselves and struggled hard to find the best way of saying something, so they were unable to keep pace with the others speakers (who sometimes read from notes rather than telling). "Reading" basically refers to the act of checking their transcripts to remember the content although they sometimes read sentences, which became less frequent in time. A wide range of topics they had access to and perceived improvement in their speaking skills perhaps played a leading role in the change for the positive in their attitudes.

Almost all of the participants ( $n=6$ ) used the transcripts of the podcasts while they were studying. This lent support to previous studies highlighting the positive impact of providing transcripts (Constantine, 2007; Hazell-Yildirim & Hoffman, 2010; Hennig, 2017a, 2017b; Li, 2010; Lu, 2007; Yeh, 2013). However, a conspicuous result from the interview data about the use of transcripts was that the way the participants used the transcripts showed dramatic individual variation, suggesting that it may not be

sensible to adopt a one-for-all approach when it comes to transcript use. Depending on their personal learning styles, learners may prefer to use the transcripts before or after they listen to the text, or they might prefer to listen to and read the text simultaneously. In this respect, this study indicated that letting students enjoy maximum freedom in selecting podcasts and studying them could provide more positive academic gains.

The findings of this study also indicated that persistence was one of the keys to success. As the participants in this study had a slender chance to express themselves in previous English classes, it was difficult for them to adopt the habit of listening for enjoyment. The researcher asked them to do their weekly tasks regularly and tried to establish a friendly environment in which they could express themselves freely (although it was sometimes not possible due to personal characteristics of students and the educational context in which they were brought up). However, the data from the interview indicated that this was possible at the end of the academic year to a great extent. Some students (e.g., IP07) even reported that they would listen to podcast during the summertime ahead. This is something significant because it is important for learners to take responsibility of their own learning. The findings of the present study indicate that extensive listening could be a regular part of classes with the help of consistent practice and patience.

### **Conclusion**

This study reports the experiences of 8 EFL learners, using podcasts in a listening and pronunciation class. In this study, the researcher explored what it means to be a part of a lesson that is different from mainstream classes. This podcast project was helpful in improving the participants' listening and speaking skills. More importantly, the results indicated that listening to podcasts provided the learners with some meaningful input. This in turn made the experience more beneficial for the students, particularly towards the end of the academic year. This suggests that out-of-class listening using podcasts could function as food for thought for in-class discussions in which students need something to talk about.

### **Limitations and Further Research**

One of the limitations of this study is that the researcher did not triangulate the data by using observations, surveys and so forth. Moreover, it is not certain if this podcast project could be implemented in a crowded class, because not every student could have the chance to express him/herself in a limited time in such classes. A possible solution for this could be to ask students to produce speech using technological devices and share their speech online. Producing podcasts and sharing them online were beyond the scope of the present study; prospective work could focus on the use of podcast to increase the amount of student talking time outside the class.

## References

- Abdous, M. H., Camarena, M. M., & Facer, B. R. (2009). MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21(1), 76–95. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000020>
- Ahn, J., Inboriboon, P. C., & Bond, M. C. (2016). Podcasts: Accessing, choosing, creating, and disseminating content. *Journal of Graduate Medical Education*, 8(3), 435–436. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00205.1>
- Al Fadda, H., & Al Qasim, N. (2013). From CALL to MALL: The effectiveness of podcast on EFL higher education students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(9), 30–41. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n9p30>
- Alm, A. (2013). Extensive listening 2.0 with foreign language podcasts. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 266–280. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.836207>
- Alshaikhi, D., & Madini, A. A. (2016). Attitude toward enhancing extensive listening through podcasts supplementary pack. *English Language Teaching*, 9(7), 32–47. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n7p32>
- Ashraf, H., Noroozi, S., & Salami, M. (2011). E-listening: The promotion of EFL listening skill via educational podcasts. In *Proceedings of the 6th International Conference on e Learning (ICEL)* (pp. 10-17). Oxfordshire, UK: Academic Conferences and Publishing International.
- Bittenbender, K., & Von Koss, N. (2008). Using podcasting in the foreign language classroom. INTO Faculty and Staff Publications. Retrieved from [http://scholarcommons.usf.edu/info\\_facpub/11](http://scholarcommons.usf.edu/info_facpub/11)
- Bradbury, J. (2016). Podcasts expand classroom walls. *Education Digest*, 81(8), 46–48.
- Carvalho, A., Aguiar, C., & Maciel, R. (2009). *A taxonomy of podcasts and its application to higher education*. Paper presented at the ALT-C 2009, Manchester, UK. Retrieved from [http://repository.alt.ac.uk/638/1/ALT-C\\_09\\_proceedings\\_090806\\_web\\_0161.pdf](http://repository.alt.ac.uk/638/1/ALT-C_09_proceedings_090806_web_0161.pdf)
- Chan, W. M., Chi, S. W., Chin, K. N., & Lin, C. Y. (2011). Students' perceptions of and attitudes towards podcast-based learning: A comparison of two language podcast projects. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 312–335.
- Clark, W., Logan, K., Luckin, R., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Beyond Web 2.0: Mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 56-69. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00305.x>
- Constantine, P. (2007). Podcasts: another source for listening input. *The Internet TESL Journal*, 13(1). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Constantine-PodcastListening.html>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Ducate, L., & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13(3), 66-86.
- Facer, B., Abdous, M. and Camarena, M. (2008) The impact of academic podcasting on students: Learning outcomes and study habits. In: de Cassia Veiga Marriott, R. &

- Lupion Torres, P. (Eds.) *Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition* (pp. 339–351). Birmingham, UK: Cypertech Publishing.
- Farangi, M. R., Nejadghanbar, H., Askary, F., & Ghorbani, A. (2015). The effects of podcasting on EFL upper-intermediate learners' speaking skills. *CALL-EJ*, 16(2). Retrieved from [http://callej.org/journal/16-2/Faranji\\_Nejadghanbar\\_Askary\\_Ghorbani2015.pdf](http://callej.org/journal/16-2/Faranji_Nejadghanbar_Askary_Ghorbani2015.pdf)
- Fox, A. (2008). Using Podcasts in the EFL Classroom. *TESL-EJ*, 11(4). Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/ej44/a4.pdf>
- Giordano, M. J. (2017). Extensive listening using student-generated podcasts. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Transformation in language education* (pp. 429–435). Tokyo: JALT.
- Given, L. M. (Ed.) (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Hasan, M., & Hoon, T. B. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching*, 6(2), 128–135.
- Hazell-Yildirim, A., & Hoffman, E. (2010). The power of podcats: A tool to improve listening skills and empower learners. In N. Ashcraft & A. Tran (Eds.), *Teaching listening: Voices from the field* (pp. 115–132). Annapolis Junction, MD: TESOL Press.
- Heilesen, S. B. (2010). What is the academic efficacy of podcasting? *Computers & Education*, 55, 1063–1068. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.002>
- Hennig, N. (2017a). Podcasts in context. *Library Technology Reports*, 53(2), 30–38.
- Hennig, N. (2017b). Recommended tools for podcast listening. *Library Technology Reports*, 53(2), 10–15.
- Jain, S., & Hashmi, F. (2013). Advantages of podcast in English language classroom. *Journal of Indian Research*, 1(2), 158–163.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722–732. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.022>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education: Extensions and applications*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Li, H. C. (2010). Using podcasts for learning English: perceptions of Hong Kong Secondary 6 ESL students. *Début: the undergraduate journal of languages, linguistics and area studies*, 1(2), 78–90.
- Lu, J. A. (2007). Podcasting: A fresh solution for old problems. *Wireless Ready e-Proceedings: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning*, 83–95.
- Mayora, C. A. (2017). Extensive listening in a Colombian university: Process, product, and perceptions. *HOW*, 24(1), 101–121. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.311>



- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT : a teacher's guide* (Third edition. ed.). Chichester, West Sussex England; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309–321. <https://doi.org/10.14742/ajet.1136>
- Naseri, S., & Motallebzadeh, K. (2016). Podcasts: A Factor to Improve Iranian EFL Learner' Self-Regulation Ability and Use of Technology. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 328–339.
- Nesi, C. J. (2016). The power of podcasts. *Education Digest*, 81(7), 36–38.
- O'Bannon, B. W., Lubke, J. K., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2011). Using podcasts to replace lecture: Effects on student achievement. *Computers & Education*, 57, 1885–1892. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.001>
- Rahimi, M., & Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1153–1161. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.025>
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 61(4), 364–379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Şendağ, S., Gedik, N., Caner, M., & Toker, S. (2017). Mobil-yoğun-podcast dinlemenin İngilizce öğretmen adaylarının dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Educational Technology Theory and Practice*, 7(2), 94–112.
- Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. *TESL-EJ*, 9(4). Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/ej36/int.pdf>
- Sze, P. (2006). Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts. *Education Journal-Hong Kong-Chinese University Of Hong Kong*, 34(2), 115–134.
- Thorne, S., & Payne, J. (2005). Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education. *CALICO*, 22(3), 371–397. <https://doi.org/10.1558/cj.v22i3.371-397>
- Tomlinson, B. (2011b): Introduction: principles and procedures of materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed.), (pp. 1–34). Cambridge: Cambridge University Press
- Walls, S. M., Kucsera, J. V., Walker, J. D., Acee, T. W., McVaugh, N. K., & Robinson, D. H. (2010). Podcasting in education: Are students as ready and eager as we think they are? *Computers & Education*, 54, 371–378. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.018>
- Yeh, C. C. (2013). An investigation of a podcast learning project for extensive listening. *Language Education in Asia*, 4(2), 135–149. <https://doi.org/10.5746/LEiA/13/V4/I2/A04/Yeh>

## Appendix

### Focus Group Interview Questions

1. What was the impact of this podcast project on your listening skills?
2. What was the impact of this podcast project on your speaking skills?
3. What was the impact of this podcast project on your pronunciation?
4. How did you use the transcript?  
Probe: Advantages/disadvantages?
5. How did the in-class discussions/presentations affect your presentation skills? Can you explain it using examples?
6. How did you reflect on the podcasts that you listened to?
7. How do you evaluate your participation in the discussions/presentations?
8. How did this project affect your self-confidence in speaking?
9. How did you select the podcasts? What were your criteria for selection?
10. How did you feel during the process (from selecting and listening to the podcasts to discussing/presenting it in the class)?
11. How did you feel when you were not able to do your weekly assignment?
12. How did regular (weekly) practice affect you with respect to access to materials, feelings, stress levels and so forth?
13. What would you recommend the researcher to carry out this project better?



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile Akademik Motivasyon ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi \*

### Examination of the Relationship between Attitude towards Teaching Profession, Academic Motivation and Achievement

Rengin ZEMBAT\*\*  
Hilal İlknur TUNÇELİ\*\*\*\*

Ezgi AKŞIN-YAVUZ\*\*\*  
Hilal YILMAZ\*\*\*\*\*

Received: 12 November 2017

Research Article

Accepted: 03 August 2018

**ABSTRACT:** The aim of the study was to investigate the relationship between attitudes of prospective preschool teachers towards the teaching profession, their academic motivations and achievements. Relational survey model was used as the research design. The study group was made up of a total of 112 senior students (prospective teachers) who voluntarily accepted to participate in the study from Preschool Education Programs at Marmara University and Yıldız Technical University. Demographic form which was developed by the researchers, grade point average of prospective teachers, Attitude Scale of Teaching Profession developed by Üstüner (2006) and Academic Motivation Scale, which was developed by Vallerand et al. (1992; cited in Karagüven (2012) and adapted to Turkish by Karagüven (2012) were used for the data collection. The results showed that as the positive attitudes of the prospective teachers towards teaching as a profession increased, their academic motivations and grade point average (GPA) also increased while GPA differed only by the type of high school they graduated.

**Keywords:** teacher candidate, attitudes towards the teaching profession, academic motivation, academic success.

**ÖZ:** Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu; Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden toplam 112 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, katılımcıların o anki birikimli akademik başarı puanları (GANO), Üstüner (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile Vallerand ve ark. (1992; aktaran Karagüven, 2012) tarafından geliştirilip Türkçe uyarlaması Karagüven (2012) tarafından yapılan Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları arttıkça, akademik motivasyonlarının ve genel akademik not ortalamalarının da arttığı; başka bir ifadeyle mesleğe yönelik tutum ile akademik motivasyon ve genel akademik not ortalaması arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamalarının, yalnızca mezun olunan lise türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, akademik motivasyon, akademik başarı.

## Giriş

\* 31 Mayıs-3 Haziran 2016 tarihleri arasında Muğla'da düzenlenen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Prof. Dr., Marmara University, İstanbul, Turkey, [rzembat@marmara.edu.tr](mailto:rzembat@marmara.edu.tr)

\*\*\* Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Trakya University, Edirne, Turkey, [ezgiaksin@trakya.edu.tr](mailto:ezgiaksin@trakya.edu.tr)

\*\*\*\* Dr., Sakarya University, Sakarya, Turkey, [htunceli@sakarya.edu.tr](mailto:htunceli@sakarya.edu.tr)

\*\*\*\*\* Res. Asst., Marmara University, İstanbul, Turkey, [hilalyilmaz@marmara.edu.tr](mailto:hilalyilmaz@marmara.edu.tr)

### Citation Information

Zembat, R., Akşin-Yavuz, E., Tunçeli, H. İ., Yılmaz, H. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 789-808.

Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan tanımlamaya göre öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden bölümlerden mezun olan kişilerin; mesleki bilgi, mesleki beceriler ile tutum ve değerler bakımından yeterliliklere sahip olması gereklidir (MEB, 2017). Öğretmen yetiştirmeyi üstlenen üniversitelerin, uygulamalı ve iyi öğretmen yetiştirme politikalarına sahip olması gerekmektedir. Bu nedenledir ki gelişmekte olan ülkelerin geleceği açısından yükseköğretim çok önemli hale gelmiştir (Altaş, 2006). Yükseköğretimin temel bileşeni olarak, üniversite öğrencileri okudukları bölümü seçerken önceliklerinin ilgi duydukları bir meslek seçmek olduğunu belirtmişlerdir (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş, & Yılmaz, 2012). Öğrencilerinin büyük çoğunluğu bölüm tercihlerini bilinçli olarak yapmakta ve üniversiteye büyük beklentilerle gelmektedir (Altaş, 2006).

Beklenti ve hayallerle başlanan üniversite yaşamında öğrencilerin başarıya ilişkin beklentileri onların akademik başarılarını etkilemektedir (Özdemir, Yalın, & Sezgin, 2004, s. 95). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen kişisel özelliklerin belirlenmesi, son yıllarda araştırmacılar ve eğitimciler arasında önemli bir ilgi alanı ve çalışma konusu haline gelmiştir. Bu durum; öğrencilerin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi, yükseköğretime devam etme düzeyinin yükseltilmesi ve öğrencilerin başarısızlıklarına yönelik gerekli müdahale araçlarının kullanılması çabasının bir yansımasıdır (Yüksel & Sezgin, 2008).

Çağdaş eğitim yaklaşımları, bireylerin meslek tercihlerini gerçekleştirirken sahip oldukları ilgi ve gereksinimlerini fark edebilmesini, bu ilgi ve ihtiyaçları karşılayacak meslekleri belirleyerek kendisine en uygun olan mesleği tercih edebilmesini ve mesleğe karşı olumlu tutum geliştirilmesini önemle vurgulamaktadır (Bozdoğan, Aydın, & Yıldırım, 2007). Davranışları belirleyen etmenlerden biri olduğu düşünülen tutumlar, bireylerin mesleklerine ilişkin gereken davranışları geliştirebilmelerini sağlar (Çağlar, 2013a).

Öğretmenlik mesleği toplumsal yaşamın bir parçası ve iş bölümünün bir sonucu olarak ortaya çıkan toplum yaşamının devam ettirilmesinde önemli bir yere sahip olan mesleklerdendir (Gökçe & Sezer, 2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları da onların gelecekte üyesi olacakları bu mesleği nasıl gerçekleştireceklerinin bir ifadesi veya yansıması olarak kabul edilebilir (Recepoglu, 2013). Bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterliklerini gerektiren öğretmenlik mesleği, bu yeterliklerin yanı sıra duyuşsal alan yeterlikleri olan tutum ve davranışı da gerektiren önemli bir meslektir. Öğrencinin, öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilendiğini gösteren araştırmalar, öğretmenlerin meslekle ilgili değer ve tutumları kazanmalarının da en az bilgi kadar gerekli olduğunun üzerinde durmaktadırlar (Çetin, 2006; Hein, 2012; Jennings, 2015; Taddeo, 1977; Zee & Koomen, 2016). Yetiştirilen öğretmen adaylarının ne derecede öğretmenlik mesleğine yönelik ilgiye sahip olduklarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının saptanması eğitimin kalitesini de artıracığı düşünülmektedir (Çapri & Çelikkaleli, 2008). Bu sebeple öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının belirlenmesi, nitelikli birer öğretmen olarak yetişmelerinde önem taşımaktadır (Şahin-Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları; mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerinin gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile alakalıdır (Temizkan, 2008).

Bireyin mesleğine karşı sahip olduğu tutum, mesleğini, mesleki yeterlik algısını, mesleğin gerektirdiği görevleri yapma tarzını ve başarısını etkileyecektir (Recepoğlu, 2013; Terzi & Tezci, 2007). Mesleğe yönelik olumlu bir tutuma sahip olan öğretmen adaylarının, mesleki yeterliklerini geliştirmeye çaba göstereceği ve yeterlik bakımından kendisini daha nesnel olarak değerlendirerek eksiklerini gidermek için bu doğrultuda daha çok çalışacağı düşünülmektedir (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011).

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının çalışma grubunu oluşturduğu bir çok çalışma olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının becerileri ve davranışlarına yönelik (Akyol & Koçer, 2005; Ekinci & Aybek, 2010; Erten, 2005; Hall & Brown, 2011; Kesicioğlu & Güven, 2014); mesleki ve alan bilgilerine yönelik (Akerson & Buzzelli, 2010; Sherwood & Reifel, 2010; Tokmak, Konokman & Yelken, 2013); kişilik özellikleri (Bedel, 2008; Demirtaş, Cömert, & Özer, 2011; Richards, 1999; Şenol & Ergün, 2015; Vural & Hamurcu, 2008) ile yapılan çalışmaların yanı sıra öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile yaşam doyumları (Recepoğlu, 2013), kaygı düzeyleri (Doğan & Çoban, 2009), öğrenme stilleri (Fadlelmula, 2015; Kahyaoğlu, Tan, & Kaya, 2013), kişilik özellikleri (Ravi, 2013; Şenel, Demir, Sertelin, Kılıçaslan, & Köksal, 2004) ve iletişim becerileri (Tunçeli, 2013) arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların olduğu da görülmektedir. Mesleki ilginin de akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu yapılan başka bir araştırmayla ortaya konmuştur (Yaman, Gerçek, & Soran, 2008). Bu araştırmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile bahsi geçen değişkenler arasında farklı düzeylerde ilişkilerin bulunduğu görülmüştür. Bu ilişkilerin farklı düzeylerde olmasında mesleği isteyerek seçmenin etkili olabileceği düşünülmektedir. Zira öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmen olmaya gerçekten istekli olan kişilerin seçilmesi motivasyonu da arttıracığı için önemlidir (Dereli & Acat, 2010; Işık, Çiltaş & Baş, 2010).

Yeterli motivasyona sahip olmayan bireyler, üst düzey yeteneklere sahip olsalar dahi uzun süreli amaçlarını başarıyla tamamlayamayacaklardır (Dörnyei, 2009; aktaran Nowruzi Khiabani & Nafissi, 2010). Bu durumda motivasyonun öğrenen bireyin tutumu ve bireyin öğrenme davranışı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Üst düzey güdülenmeye sahip öğrencilerin öz-yeterlik algılarının yüksek olması, onların akademik başarılarını pozitif yönde artırmaktadır (Bandura, 1989; Schunk, 1991). Üniversite öğrencilerinin yüksek motivasyona sahip olması öğrencilerin öğrenme isteklerini, akademik başarılarını, okula devamlılıklarını, mezuniyet not ortalamalarını ve sosyal yeterliklerini etkileyen bir faktördür (Wentzel & Wigfield, 2009, s. 2). Yüksek motivasyona sahip öğrencilerin, öğrenme sürecinde düşük motivasyona sahip ya da motivasyonsuz öğrencilerden daha avantajlı olduğu kabul edilmektedir. Bu durumun gerçek nedeni öğrencilerin düşük zekâ düzeyi, yetersizliği ya da yeterince çalışmaması yüzünden değil, gereken motivasyonu sağlayamamasından kaynaklanan başarısızlıktır (Karataş, 2011). Motivasyon, gerçekçi hedefler belirleme, geri bildirim sağlama ve karar verme gibi yeterlik ve başarı anlayışını artırarak geliştirebilir (Watts, Cashwell, & Schweiger, 2004). Bu durumda akademik motivasyon sorunlarının belirlenmesi ve giderilmeye çalışılması, öğrenci başarısını yükseltmek için önemli bir çözüm olabilir (Karagüven, 2012). Ayrıca akademik motivasyon, öğrencinin dersteki performansı ve başarısının temel belirleyicilerinden biridir (Green, Nelson ve diğerleri, 2006). Akademik başarının artırılmasında öğretmen adaylarının kendi

kendilerini ve öğrenme süreçlerini denetlemeleri ve bu süreci yönlendirmeleri önemlidir (Emrahoğlu & Öztürk, 2010).

Bu bilgilerden yola çıkılarak, bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları olarak; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişki; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, akademik motivasyon ve akademik başarının cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve eğitim gördükleri üniversite değişkenlerine göre farklılaşması incelenmiştir.

### Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, araştırmacıların iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini ölçmek amacıyla korelasyon istatistiğini kullandığı modeldir (Cresswell, 2015; Karasar, 2014).

### Çalışma Grubu

Evreni İstanbul İli olan araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Buna göre İstanbul ilindeki devlet üniversiteleri arasından Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programı bulunan üniversiteler belirlenmiştir. Bu üniversiteler arasından araştırmacının kolay ulaşabilirliği ilkesine uygun olarak Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversiteleri seçilmiştir. Seçilen iki üniversitede öğrenim gören ve meslek yaşamlarına başlamak üzere olan dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına ulaşılarak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden toplam 112 öğretmen adayı ile her iki üniversite öğretmen adaylarına uygun olarak belirlenen tarihlerde çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş ortalaması 21.9 yaş olup; çalışma grubuna ait diğer demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

#### Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	103	92.0
	Erkek	9	8.0
Mezun olunan lise türü	Meslek Lisesi	41	36.6
	Anadolu Lisesi	29	25.9
	Düz Lise	10	8.9
	Anadolu Öğretmen Lisesi	32	28.6
Eğitim gördükleri üniversite	Marmara Üniversitesi	84	75.0
	Yıldız Teknik Üniversitesi	28	25.0
Toplam		112	100



Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kadın (%92) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 41'i meslek lisesinden (%36.6), 32'si anadolu öğretmen lisesinden (%28.6), 29'u anadolu lisesinden (%25.9) ve 10'u da düz liseden mezundur (%8.9).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstüner (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ile Vallerand ve arkadaşları tarafından 1992 (aktaran Karagüven, 2012) yılında geliştirilen ve Karagüven (2012) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının birikimli akademik başarı puanları, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü ve eğitim gördükleri üniversiteye ilişkin bilgiler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

**Kişisel bilgi formu.** Araştırmacılar tarafından çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına dair detaylı bilgi sahibi olmak amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda yer alan sorulara 5 alan uzmanının görüşleri alınarak son hali verilmiştir. 4 sorudan oluşan formda öğretmen adaylarının cinsiyetleri, yaşları, mezun oldukları lise türü ve eğitim gördükleri üniversiteyi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

**Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği.** Üstüner tarafından 2006 yılında geliştirilen ölçek, her biri öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yordayan, bazıları olumlu ve bazıları olumsuz ifadelerden oluşan toplam 34 tutum cümlesinden oluşmaktadır. Ölçek tek faktörlü yapıya sahip olup; hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında değerlendirilmesi yapılan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanın artması bireyin mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu ifade etmektedir (Üstüner, 2006).

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış ve 34 maddenin yer aldığı birinci ve tek faktörde faktör yükü değerlerinin .41 ile .74 arasında değiştiği ve faktörün toplam varyansın %30'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı ile her bir maddenin madde-toplam test korelasyonu incelenmiş ve bu değerlerin .42 ile .74 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliği .89'dur. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı, Cronbach Alpha katsayısının hesaplanmasıyla .93 olarak belirlenmiştir (Üstüner, 2006). Mevcut araştırmanın çalışma grubuna göre yapılan hesaplamada ise cronbach alpha katsayısı .94 olarak belirlenmiştir.

**Akademik motivasyon ölçeği.** Ölçek, Vallerand ve arkadaşları tarafından 1992 (aktaran Karagüven, 2012) yılında geliştirilmiş olup Türkçe uyarlaması Karagüven tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Başlangıçta "Neden okula gidiyorsunuz?" sorusuyla başlayan ölçek "Çünkü..."ifadesinin sonrasında yer alan her bir madde için bir gerekçe belirten ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekte her bir alt boyutta 4 madde olmak üzere; İçsel Motivasyon Bilme (İMBİ), İçsel Motivasyon Başarma (İMBA), İçsel Motivasyon Hareket (İMH), Dışsal Motivasyon Tanınma (DMT), Dışsal Motivasyon Kendini İspat (DMKİ), Dışsal Motivasyon Düzenleme (DMD) ve Motivasyonsuzluk (MS) alt testlerinde toplam 28 madde bulunmaktadır. Ölçekte her bir ifade hiç uyuşmuyor (1) ile

tam olarak uyuyor (7) arasında puanlanmakta bu nedenle her bir alt testten alınan puan 4 ile 28 arasında değişmektedir (Karagüven, 2012).

Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, kavramsal (uyum) geçerliği için ölçekten elde edilen puanlar ile aynı gruba uygulanan iki ayrı testten elde edilen puanların korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak; madde-alt test korelasyonları ile madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Madde-alt test korelasyonları 0.30 ile 0.73, madde-toplam puan korelasyonları ise 0.22 ile 0.64 arasındadır. Motivasyonsuzluk (MS) boyutuna ait maddeler motivasyonsuzluğu ölçtüğü için doğal olarak tüm test ile sıfır ve negatif 0.00 ile -0.04 arasında korelasyon göstermişlerdir. Ölçek maddelerinin iç tutarlılığı ve benzerliğini incelemek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Tüm teste ait Cronbach Alpha değeri (0.87) iken alt testlere ait Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; İMBİ .79, İMBA .74, İMH .67, DMT .79, DMKİ .75, DMD .73 ve MS .83 olarak hesaplanmıştır (Karagüven, 2012).

Bu araştırmanın çalışma grubu için akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları bakımından cronbach alpha katsayıları hesaplanmış olup sırasıyla; İçsel Motivasyon Bilme (İMBİ, .77), İçsel Motivasyon Başarma (İMBA, .75) ve İçsel Motivasyon Hareket (İMH, .71), Dışsal Motivasyon Tanınma (DMT, .79), Dışsal Motivasyon Kendini İspat (DMKİ, .76), Dışsal Motivasyon Düzenleme (DMD, .70) ve Motivasyonsuzluk (MS, .85) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın analizinde İçsel Motivasyon Bilme (İMBİ, .77), İçsel Motivasyon Başarma (İMBA, .75) ve İçsel Motivasyon Hareket (İMH, .71) alt boyutları puanlarının toplanmasıyla elde edilen içsel motivasyon alt boyutu toplam puanı ve Dışsal Motivasyon Tanınma (DMT, .79), Dışsal Motivasyon Kendini İspat (DMKİ, .76), Dışsal Motivasyon Düzenleme (DMD, .70) alt boyutları puanlarının toplanmasıyla elde edilen dışsal motivasyon alt boyutu toplam puanı ve motivasyonsuzluk alt boyutları olarak ele alınmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın veri toplama süreci 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına araştırma hakkında bilgi verilerek başlamıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı isteyen öğretmen adayları ile belirlenen gün, saat ve derslikte bir araya gelinerek tek oturumda toplanmıştır. Öğretmen adayları ölçme araçlarını bireysel olarak cevaplandırmış, birikimli akademik başarı puanlarını o an üniversite bilgi yönetim sistemi üzerinden kontrol ederek yazmış ve araştırmacılara teslim etmişlerdir.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler SPSS 16 programı kullanılarak veri seti haline dönüştürülmüş; uygun analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle normal dağılım olma durumu test edilmiştir. Veri seti dağılımını incelemek üzere yapılan Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk Testleri sonucunda katılımcıların akademik motivasyon ölçme aracı alt boyutlarından içsel motivasyon hareket alt boyutu ile akademik motivasyon toplam puanları dışında tüm alt boyutlarda ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarında dağılımın normal olmadığı ( $p < .05$ ) belirlenmiştir.

Başka bir ifadeyle dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik olarak yapılan veri analizinde; korelasyon testini gerçekleştirmek üzere Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşmayı incelemek üzere Mann Whitney U Testi ile Kruskal Wallis Testleri kullanılmıştır. Bununla birlikte betimleyici yüzde frekans analizi yapılmıştır.

### **Bulgular**

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişkinin ve cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve eğitim gördükleri üniversite değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığının incelenmesini amaçlayan araştırmamıza ait bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmaktadır.

Araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişki tablo 2’de incelenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyon toplam puanı arasında pozitif yönlü orta dereceli ( $r=.442$ ) ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile içsel motivasyon alt boyutu arasında pozitif yönlü orta dereceli ( $r=.608$ ) ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile dışsal motivasyon arasında anlamlı ilişki görülmezken ( $r=.161$ ); öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile motivasyonsuzluk alt boyutu arasında negatif yönlü orta dereceli ( $r=-.469$ ) ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile genel akademik not ortalaması arasındaki ilişki incelendiğinde ise pozitif yönlü orta üstü derecede ( $r=.761$ ) ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyonu ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; akademik motivasyon toplam puanları ile içsel motivasyon alt boyutu ( $r=.815$ ) ve dışsal motivasyon alt boyutu ( $r=.780$ ) arasında pozitif yönlü yüksek oranlı anlamlı ilişki olduğu görülürken; motivasyonsuzluk alt boyutu ile anlamlı ilişki olmadığı ( $r=.056$ ) saptanmıştır. Akademik motivasyon ile genel akademik not ortalaması arasındaki ilişki incelendiğinde ise pozitif yönlü orta dereceli ( $r=.517$ ) ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının genel akademik not ortalaması ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum toplam puanı ( $r=.761$ ) arasında pozitif yönlü ve orta üstü dereceli; akademik motivasyon toplam puanı ( $r=.517$ ) ve içsel motivasyon alt boyutu toplam puanı ( $r=.579$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte genel akademik not ortalaması ile dışsal motivasyon alt boyutu toplam puanı ( $r=.280$ ) arasında pozitif yönlü zayıf dereceli ilişki olduğu; motivasyonsuzluk alt boyutu ( $r=-.273$ ) ile ise negatif yönlü zayıf dereceli ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2

*Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Akademik Motivasyon ve Genel Akademik Not Ortalaması Arasındaki İlişkiye Ait Spearmen Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları*

		Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Toplam Puan	Akademik Motivasyon Toplam Puan	İçsel Motivasyon Alt Boyutu Toplam Puan	Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Toplam Puan	Motivasyonsuzluk Alt Boyutu	Genel Akademik Not Ortalaması
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Toplam Puan	<i>rho</i>		.442**	.608**	.161	-.469**	.761**
	<i>p</i>		.000	.000	.089	.000	.000
	<i>n</i>		112	112	112	112	112
Akademik Motivasyon Toplam Puan	<i>rho</i>	.442**		.780**	.815**	.056	.517**
	<i>p</i>	.000		.000	.000	.557	.000
	<i>n</i>	112		112	112	112	112
İçsel Motivasyon Toplam Puan	<i>rho</i>	.608**	.780**		.304**	-.219*	.579**
	<i>p</i>	.000	.000		.001	.020	.000
	<i>n</i>	112	112		112	112	112
Dışsal Motivasyon Toplam Puan	<i>rho</i>	.161	.815**	.304**		.298**	.280**
	<i>p</i>	.089	.000	.001		.001	.003
	<i>n</i>	112	112	112		112	112
Motivasyonsuzluk	<i>rho</i>	-.469**	.056	-.219*	.298**		-.273**
	<i>p</i>	.000	.557	.020	.001		.004
	<i>n</i>	112	112	112	112		112
Genel Akademik Not Ortalaması	<i>rho</i>	.761**	.517**	.579**	.280**	-.273**	
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.003	.004	
	<i>n</i>	112	112	112	112	112	

$p < 0.05^*$

$p < 0.01^{**}$

Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarılarının cinsiyete göre farklılaşması Mann Whitney U Testi ile incelenmiş olup; analiz sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları ve Başarılarının Cinsiyete Göre Farklılaşması Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Toplam Puan	Kadın	103	56.62	5831.50	451.500	.898
	Erkek	9	55.17	496.50		
Akademik Motivasyon Toplam Puan	Kadın	103	56.33	5802.00	446.000	.851
	Erkek	9	58.44	526.00		
İçsel Motivasyon Toplam Puan	Kadın	103	56.34	5803.50	447.500	.864
	Erkek	9	58.28	524.50		
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Toplam Puan	Kadın	103	56.34	5803.50	447.500	.864
	Erkek	9	58.28	524.50		
Motivasyonsuzluk Alt Boyutu	Kadın	103	55.85	5753.00	397.000	.475
	Erkek	9	63.89	575.00		
Genel Akademik Not Ortalaması	Kadın	103	57.66	5938.50	344.500	.186
	Erkek	9	43.28	389.50		

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ( $U= 451.500$ ,  $p>.05$ ), akademik motivasyon toplam puanlarının ( $U=446.000$ ,  $p>.05$ ), içsel motivasyon alt boyutu toplam puanlarının ( $U=447.500$ ,  $p>.05$ ), dışsal motivasyon alt boyutu toplam puanlarının ( $U=447.500$ ,  $p>.05$ ), motivasyonsuzluk alt boyutunun ( $U=397.000$ ,  $p>.05$ ) ve genel akademik not ortalamasının ( $U= 344.500$ ,  $p>.05$ ) cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarılarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşması Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları ve Başarılarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılaşması Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	Mezun Olunan Lise Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Toplam Puan	Meslek Lisesi	41	51.27				
	Anadolu Lisesi	29	64.59				
	Düz Lise	10	74.85	3	7.286	.063	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	32	50.14				
Akademik Motivasyon Toplam Puan	Meslek Lisesi	41	61.16				
	Anadolu Lisesi	29	56.62				
	Düz Lise	10	66.00	3	4.185	.242	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	32	47.45				
İçsel Motivasyon Alt Boyutu Toplam Puanı	Meslek Lisesi	41	57.17				
	Anadolu Lisesi	29	58.21				
	Düz Lise	10	77.70	3	6.840	.077	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	32	47.47				
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu Toplam Puanı	Meslek Lisesi	41	61.55				
	Anadolu Lisesi	29	56.93				
	Düz Lise	10	54.95	3	2.255	.521	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	32	50.12				
Motivasyonsuzluk Alt Boyutu	Meslek Lisesi	41	61.68				
	Anadolu Lisesi	29	52.90				
	Düz Lise	10	53.60	3	1.676	.642	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	32	54.03				
Genel Akademik Not Ortalaması	Meslek Lisesi	41	58.54				1-4
	Anadolu Lisesi	29	64.40				2-4
	Düz Lise	10	70.50	3	10.563	.014*	3-4
	Anadolu Öğretmen Lisesi	32	42.36				

\* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının  $\chi^2 = 7.286$  ( $sd=3$ )  $p > .05$ , akademik motivasyon toplam puanlarının  $\chi^2 = 4.185$  ( $sd=3$ )  $p > .05$ , içsel motivasyon alt boyutu toplam puanlarının  $\chi^2 = 6.840$  ( $sd=3$ )  $p > .05$ , dışsal motivasyon alt boyutu toplam puanlarının  $\chi^2 = 2.255$  ( $sd=3$ )  $p > .05$  ve motivasyonsuzluk alt boyutunun  $\chi^2 = 1.676$  ( $sd=3$ )  $p > .05$  mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının yalnızca genel akademik not ortalamasının mezun oldukları lise türü değişkenine göre  $\chi^2 = 10.563$  ( $sd=3$ )  $p < .05$  anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda meslek lisesi mezunları ile anadolu öğretmen lisesi mezunları arasında



meslek lisesi mezunları lehine ( $U=449.000$ ,  $p=.021$ ) lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Araştırmanın son alt amacına uygun olarak; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarılarının eğitim gördükleri üniversiteye göre farklılaşması Mann Whitney U Testi ile incelenmiş olup; analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları ve Başarılarının Eğitim Gördükleri Üniversiteye Göre Farklılaşması Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Üniversite	<i>n</i>	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Toplam Puan	Marmara Üniv	84	58.82	4941.00	981.000	.190
	Yıldız Teknik Üniv	28	49.54	1387.00		
Akademik Motivasyon Toplam Puan	Marmara Üniv	84	57.86	4860.50	1061.500	.442
	Yıldız Teknik Üniv	28	52.41	1467.50		
İçsel Motivasyon Toplam Puan	Marmara Üniv	84	56.28	4727.50	1157.500	.901
	Yıldız Teknik Üniv	28	57.16	1600.50		
Dışsal Motivasyon Toplam Puan	Marmara Üniv	84	57.48	4828.00	1094.000	.581
	Yıldız Teknik Üniv	28	53.57	1500.00		
Motivasyonsuzluk Alt Boyutu	Marmara Üniv	84	54.12	4546.00	976.000	.178
	Yıldız Teknik Üniv	28	63.64	1782.00		
Genel Akademik Not Ortalaması	Marmara Üniv	84	57.90	4863.50	1.05833	.412
	Yıldız Teknik Üniv	28	52.30	1464.50		

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ( $U=981.000$ ,  $p>.05$ ), akademik motivasyon toplam puanlarının ( $U=1061.500$ ,  $p>.05$ ), içsel motivasyon alt boyutu toplam puanlarının ( $U=1157.500$ ,  $p>.05$ ), dışsal motivasyon alt boyutu toplam puanlarının ( $U=1094.000$ ,  $p>.05$ ), motivasyonsuzluk alt boyutunun ( $U=976.000$ ,  $p>.05$ ) ve genel akademik not ortalamasının ( $U=1.05833$ ,  $p>.05$ ) eğitim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

### Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan araştırmada elde edilen sonuçlar; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu yönde gelişim gösterdikçe, akademik motivasyonlarının ve genel akademik not ortalamalarının da arttığını göstermektedir.

Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik motivasyonlarının ve genel akademik not ortalamaları arasında olumlu yönde orta düzeyde ilişki mevcuttur. Moffett, Frizzell, Brownlee-Williams ve Thompson (2014) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise mezuniyet sınavlarına hazırlanan okul öncesi öğretmen adaylarının kendileri için düzenlenen uygulamalı kurslar sonrası sınavlarda akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının performanslarındaki bu başarının nedenleri arasında mesleklerine olan gerçek sevgileri ve yüksek motivasyonlarının etkili olabileceği düşünülmektedir (Moffett ve diğerleri, 2014). Araştırmamızda ilişkili oldukları sonucuna ulaştığımız öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, akademik motivasyon ve akademik başarının farklı bir araştırmada birbirlerini etkileyen unsurlar olarak ele alınması ve benzer sonuçların elde edilmiş olması bu değişkenlerin birbiri ve öğretmen adaylarının okul yaşamları üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile akademik motivasyonları ve başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalarda farklı sonuçlar da bulunmuştur. Buna göre, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında herhangi bir ilişki olmadığı belirlenirken (Özder, Konedralı, & Zeki, 2010); okul öncesi öğretmen adaylarının dışsal motivasyon seviyelerinin, öğretmenlik mesleğine olan tutumlarından etkilendiğini (Çeliköz, 2009) ve akademik başarı ile öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen unsurların birbirleriyle ilişkili olduğunu belirten (Acat & Dereli, 2012) araştırmalar mevcuttur.

Tucker ve arkadaşları (2002) akademik başarıyı etkileyen tek faktörün motivasyon olduğunu; diğer faktörlerin motivasyonu etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmamızda da akademik motivasyonu yüksek olan öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamalarının da yüksek olduğu saptanmıştır. Bu görüş ve bilgi ile gelecekte eğitim örgütlerinde çalışacak olan öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumlarının ne olduğunun bilinmesinin meslek öncesi eğitimde onlara ne tür bir eğitim verilmesi gerektiği konusunda yol gösterici olacağı fikri (Üstüner, 2006) birlikte ele alındığında; bu unsurlar arasındaki karşılıklı etkileşim dinamiklerinin ve onları etkileyebileceği düşünülen diğer etmenlerin araştırılmasının öğretmen adaylarının alacakları eğitimin içeriğini de etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının da arttığı ancak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olmayla dışsal motivasyon arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür. Başka bir ifade ile öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutumları olan öğretmen adayları, içsel motivasyonları da yüksek olan kimselerdir. Dışsal motivasyonla mesleğe yönelik tutum arasında ise herhangi bir ilişki yoktur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu tutumları arttıkça motivasyonsuzluklarının azaldığı yani motivasyonlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarına mesleklerine ilişkin beklentilerini ve korkularının sorulduğu araştırma Shoyer & Leshem (2016) tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ise; öğretmen adaylarının korku ve endişelerinden çok umutlarının olduğunu belirlemişlerdir. Öyle ki bu umutlarının “iyi öğretmen” olmak ve “etkili öğretimler” yapabilmek üzerinde yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının meslekleri

ile ilgili olan olumlu beklentileri ve olumlu tutumları, motivasyonlarının yüksek olmasıyla ilişkilidir. Bunları etkileyen faktörlerin belirlenmesi ise mesleğine ilişkin olumlu tutumlar sergileyen ve yüksek motivasyonlu öğretmenler yetiştirmede önemli bir adım olacaktır.

Araştırmamızın amacına yönelik olarak elde ettiğimiz bir diğer sonuca göre öğretmen adaylarının içsel motivasyonları ve dışsal motivasyonları arttıkça akademik motivasyonları da artmaktadır. Bu artış incelendiğinde içsel motivasyondaki artışın akademik motivasyonla daha yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Hui, Sun, Sau-Yan Chow ve Ho-Tat Chu, (2011) yaptıkları araştırmada akademik motivasyonu etkileyen değişkenleri incelemiş ve sırasıyla kendini yeterli hissetme, bir gruba ait olma ve anne-babaya duyulan saygının akademik motivasyon üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Maslow'un motivasyon teorisine göre de karşılanmamış olan ihtiyaçları insanları motive etmektedir ve daha yüksek ihtiyaçlar için de öncelikle belirli alt ihtiyaçların karşılanması gereklidir (Moffett, Frizzell, Brownlee-Williams & Thompson, 2014). Bireyin sahip olduğu becerileri ve gerçekçi gelecek planları gibi kişisel özelliklerin içsel motivasyonu daha çok etkileyen bir unsur olduğu düşünüldüğünde (Jugović, Marušić, Ivanec & Vidović, 2012) bu durumun akademik motivasyon üzerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, akademik motivasyonlarının ve genel akademik not ortalamalarının cinsiyete ve eğitim gördüğü üniversiteye göre farklılaşmadığı görülmüştür. Başka bir ifade ile bir öğretmen adayının mesleğe yönelik tutumu, akademik motivasyonu ve akademik başarısı, bireyin kadın ya da erkek olmasından ve hangi üniversitede eğitim gördüğünden bağımsızdır.

Öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olmasının mesleklerine ilişkin tutumlarını değiştirmediği farklı araştırmalarda da (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Engin & Çiçekli-Koç, 2014; Özder, Konedralı & Zeki, 2010; Tunçeli, 2013; Yaşar-Ekici, 2014) ifade edilmiştir. Buna karşın Çağlar (2013), Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam (2012), Gökçe ve Sezer (2012), Aydın ve Sağlam (2012), Pektaş ve Kamer (2011), Eymur ve Geban (2011), Karahan (2003) ve Türkiye genelindeki okul öncesi öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubu ile araştırmalarını yürüten Üstün, Erkan ve Akman (2004) kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleklerine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarıyla yapılan farklı araştırmalarda farklı sonuçların elde edilmiş olması, konunun yakın tarihte, ülke genelini kapsayacak biçimde ve daha çok sayıdaki öğretmen adayları ile çalışılmasına ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının eğitimlerine devam ettikleri üniversiteye göre mesleklerine yönelik tutumlarında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bununla benzer şekilde Yaşar Ekici (2014), Can (2010) ve Bulut (2009) da mezun olunan üniversitenin öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarına göre değişiklik göstermediğini belirtmiştir. Buna dayalı olarak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının eğitim gördükleri üniversiteden bağımsız olarak mesleği sevme ve isteme gibi içsel süreçlerle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Aktürk (2012), öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerle tercih eden öğretmen adaylarının öğrenmeye daha açık bireyler olduğunu ve öğrenmeye ilişkin beklentilerinin de daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ancak burada söz konusu öğretmen adaylarının aynı ildeki iki

farklı üniversitede eğitim gördüğü de göz ardı edilmemeli ve farklı illerdeki üniversitelerde eğitim gören öğretmen adaylarının tutumlarının da incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ise yalnızca akademik not ortalamaları üzerinde belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmıştır. İlgili liseler incelendiğinde anadolu öğretmen lisesi mezunlarının hem düz lise, hem meslek lisesi hem de anadolu lisesi mezunlarına göre akademik not ortalaması bakımından daha başarısız oldukları görülmüştür. Çeşitli araştırmalarda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun mezun olunan lise türüne göre değişmediği (Bozdoğan, Aydın & Yıldırım, 2007; Engin & Çiçekli-Koç, 2014) belirlenmiştir. Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) ise öğretmen adaylarının almış oldukları meslek bilgisi derslerinin, mesleğe yönelik tutumları üzerine olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının mesleğe dönük tutumlarında lise eğitimlerinden çok üniversitede aldıkları eğitimin içeriğinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde mezun olunan lise türü ile öğretmen adaylarının akademik başarısı arasındaki ilişki ya da farklılaşmayı inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olmakla birlikte; akademik başarının beş temel bileşeni: uyumlu, anlaşılabilir olma; yetkin, düzenli ve işine bağlı olma; dışa dönük olma; depresif, içe kapalı ve endişeli olma (nevrotiklik) ile eylemle, estetikle, hislerle, fikirlerle ve değerlerle ilgili olma (açıklık) olarak tanımlanmıştır (John, Naumann, & Soto 2008; McCrae & Costa, 1996; aktaran Smidt, 2015). Bu bağlamda araştırmamızdan edinilen bulguya dönük olarak farklı lise türlerinden mezun olan daha fazla sayıdaki öğretmen adaylarıyla çalışılması ve akademik başarının temel bileşenleri olarak görülen bu değişkenlerin de ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

### Öneriler

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumu, akademik motivasyonu ve akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelerken etkileşim dinamiklerinin ve onları etkileyebileceği düşünülen diğer etmenlerin araştırılmasının öğretmen adaylarının alacakları eğitimin içeriğini de etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çeşitli çalışmaların sonuçları incelendiğinde aynı değişkenlerin kullanıldığı bir çok çalışmada farklı sonuçların olduğu, bu nedenle de genelleme yapılabilmesinin zorlaştığı görülmekte ve bu nedenle ülke genelinde okul öncesi eğitim alanında öğrenim gören tüm öğretmen adayları ile aynı ölçme araçları kullanılarak ülke geneline ait bir profil oluşturabilmek amacıyla çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmamızdan elde edilen bir diğer sonuca göre ise öğretmen adaylarının mesleğe dönük tutumlarında mezun oldukları lise türünün doğrudan ilişkili olmadığı; üniversitede geçirdikleri eğitim-öğretim sürecinin tutumları üzerinde daha çok etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının üniversitede geçirdikleri eğitim-öğretim sürecinin daha derinlemesine incelenerek, mesleğe yönelik tutumları üzerinde bu süreçte hangi unsurları ve yaşantıların etki yaratabileceği tespit edilmeli ve olumlu mesleki tutum edinmeleri için bu unsurlar doğrultusunda desteklenmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** The aim of the study is to investigate the attitudes towards teaching as a profession and the relation between academic motivations and achievements of prospective pre-school teachers. For that purpose, the attitudes towards teaching as a profession, academic motivations and their achievements were investigated by gender, type of high school the participants graduated and the university they have training as variables.

**Methods:** Relational screening model was used as the research design. A total of 112 prospective teachers (senior and junior students) from Preschool Education Programs in Marmara University and Yıldız Technical University volunteered to participate. Attitude Scale of Teaching Profession developed by Üstüner (2006) and Academic Motivation Scale, which was developed by Vallerand et al. (1992; cited in Karagüven, 2012) and adapted to Turkish by Karagüven (2012), were used for data collection. The demographic data, such as academic achievement points of the prospective teachers, genders, the type of high school they graduated from and the university they have training was collected with the demographic form which were developed by the researchers.

**Results:** Research objectives were investigated to find out whether the attitudes of prospective students differed by gender, high school type they graduated from and the university they have training in with respect to their academic motivations and achievements. A positive moderate relation ( $r=.442$ ) was found between the participants' attitudes towards teaching as a profession and total academic achievement scores. A positive and upper-moderate relation ( $r=.761$ ) was found between the attitudes and general academic grade-point average. Academic motivation was also positively related to the general academic grade-point ( $r=.517$ ). The results showed that prospective teachers' attitudes, their total academic motivation scores and general academic grade-point average did not differ by gender, high school type they graduated from and university they have training in.

**Discussion and Conclusions:** Findings revealed that while the attitudes of participating prospective teachers towards teaching profession is increasing, their academic motivations and general academic grade-point averages are also increasing too. It can be assumed that true love to their professions and high motivation might be the factors affecting the success of prospective teachers' performances (Moffett, Frizzell, Brownlee- Williams & Thompson, 2014). It is worth noting that the attitudes towards teaching as a profession, academic motivation and achievement are all intertwined factors yielding similar impacts based on our findings.

The findings suggest that knowing the attitudes of prospective teachers towards teaching as a profession (Üstüner, 2006) and investigating the dynamics among various factors will help us provide students with a better content of preschool education programs for university students.

The results also showed that there is a positive correlation between the attitudes of prospective teachers and internal motivation while it is not the case with external motivation. In other words, the prospective teachers with higher levels of internal motivation seem to have more positive attitudes towards teaching as a profession.

Shoyer and Leshem (2016) investigated the anticipations and fears of prospective teachers and found that although they have some concerns about teaching they seem to be hopeful about being a “good teacher” and using “affective teaching” methods. Prospective teachers’ positive anticipations and positive attitudes about their professions were found related to their higher levels of motivations. Determining such factors is going to be an important step for training teachers who have positive attitudes towards the profession with high motivations.

Another result of the study was the positive correlation between the academic motivations and prospective teachers’ internal and external motivations. When this increase is being examined, it is seen that increase of internal motivation is related closer to academic motivation. Characteristics like individual skills and realist future plans may be the factors affecting the level of internal motivation (Jugović, Marušić, Ivanec & Vidović, 2012), thus academic motivation.

Prospective teachers’ attitudes towards teaching as a profession, academic motivations and general academic grade-point averages did not differ by university or gender. In other words, attitude of a prospective teacher towards the profession, academic motivation and achievement is independent from gender and which university he/she has training in. The five fundamental components of academic achievement are identified as: being well-adjusted, intelligible; being competent, tidy and conscientious; being depressive, introvert and concerned (neuroticism) and being related to action, aesthetics, senses, ideas and values (openness) (John, Naumann & Soto 2008; McCrae & Costa, 1996; as cited in Smidt, 2015). In this regard, the number of prospective teachers who graduated from different types of high schools and more factors affecting the academic achievement should be included in future research.



**Kaynakça**

- Acat, M. B. & Dereli, E. (2012). Preschool teaching students' prediction of decision making strategies and academic achievement on learning motivations. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2670-2678.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Altaş, D. (2006). Üniversite öğrencileri memnuniyet araştırması. *Marmara Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 21(1), 439-458.
- Aydın, R. & Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, 6, 45-50.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 24, 13-28.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çağlar, Ç. (2013a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme ortamına ilişkin adalet algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 50-69.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 34-35.
- Çeliköz, N. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1357-1365.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dereli, E. & Acat, M. B. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Doğan, T. & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.

- Emrahoğlu, N. & Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 19-20.
- Engin, G. & Çiçekli-Koç, G. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 153-167.
- Eymur, G. & Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 246-255.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., & Marsh, H. (2006). The casual ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7, 534-535.
- Gökçe, F. & Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Hein, V. (2012). The effect of teacher behaviour on students motivation and learning outcomes: a review. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 18, 9-19.
- Hui, E. K. P., Sun, R. C. F., Sau-Yan Chow, S. & Ho-Tat Chu, M. (2011). Explaining Chinese students' academic motivation: filial piety and self determination. *Educational Psychology*, 31(3), 377-392. DOI: 10.1080/01443410.2011.559309.
- Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. P. & Vidović, V. V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287. DOI: 10.1080/1359866X.2012.700044.
- Kahyaoğlu, M., Tan, Ç. & Kaya, M. F. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 225-236.
- Karagüven, M. H. Ü. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599- 2620.
- Karahan, E. (2003). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 26. Basım. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözüme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kızıldaş, E., Halimatov, M. & Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173-189.
- Korkut-Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. & Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü, Ankara.

[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/06172441\\_Ygretmenlik\\_Mesleği\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Mesleği_Genel_Yeterlikleri.pdf) E.T. 09.04.2018

- Moffett, N. L., Frizzell, M. M., Brownlee-Williams, Y. & Thompson, J. M. (2014). Influence of motivation the oryand supplemental workshops on first-time passing rates of HBCU teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 36(5-6), 421-432. DOI: 10.1080/01626620.2014.977702.
- Nowruzi Khiabani, M. & Nafissi, Z. (2010). Promoting EFL learners' academic motivation and reading comprehension via portfolio development of concept maps. *Journal of English Language Studies*, 1(2), 59-82.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. & Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özder, H., Konedralı, G. & Zeki, C.P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Pektaş, M. & Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-580.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı* (1),311-326.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Shoyer, S. & Leshem, S. (2016). Students' voice: the hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3(1), 1-12.
- Smidt, W. (2015). Big five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 385-403. DOI: 10.1080/02607476.2015.1080419.
- Şahin-Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 9(3), 922-933.
- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A. & Koksall, A. (2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 99-109.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Terzi, A. R. & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K.,..., Ivery, D. P. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the School*, 39(4), 477-488.

- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Üstün, E., Erkan, S. & Akman, B. (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 129-136.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Watts, R. H., Cashwell, C. S. & Schweiger, W. K. (2004). Foster ingintrinsic motivation in children: a humanistic counseling process. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, 43(1), 16-22.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). Introduction. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Ed.) *Handbook of motivation in school* içinde (s.1-9) . USA: Routledge.
- Yaman, M., Gerçek, C. & Soran, H. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının mesleki ilgilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 351-361.
- Yaşar-Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 658-665.
- Yüksel, G. & Sezgin, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler: Gazi Üniversitesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 66-81.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



## The Relationship among Attitude, Anxiety and English Speaking Performance\*

### Tutum, Kaygı ve İngilizce Konuşma Başarısı Arasındaki İlişki

İbrahim KARAGÖL\*\*

Alper BAŞBAY\*\*\*

Received: 14 February 2018

Research Article

Accepted: 13 May 2018

**ABSTRACT:** It was aimed to designate the relationship among attitude towards English, foreign language anxiety and English speaking skills of university preparatory class students in this study. The study group consisted of 518 students who were enrolled at Ege University School of Foreign Languages Preparatory Class. "Attitudes towards English Questionnaire" and "Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)" were used as instruments. Students' English speaking scores in the first term of 2014-2015 academic year were taken into account to determine their English speaking level. In the analysis of the data, SPSS 21.00 statistical package program was used. According to the findings, there was a weak and significant correlation among foreign language anxiety, attitude towards English and English speaking skills of the students. There was a negative, weak correlation between the subscales of FLCAS and English speaking skills. While the test anxiety had the biggest negative effect on English speaking skills, communication apprehension had the least adverse effect on it. There was a negative, medium correlation between attitudes towards English and foreign language anxiety of the students. It was observed that proficiency level did not have a statistically important difference on the students' attitude towards English and foreign language anxiety.

**Keywords:** attitude towards English, foreign language anxiety, English speaking performance.

**ÖZ:** Bu araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı ve İngilizce konuşma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfında öğrenim gören 518 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma seviyelerini belirlemek amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonunda İngilizce konuşma sınavından aldıkları notlar esas alınmıştır. Veriler SPSS 21.00 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ve yabancı dil kaygıları ile İngilizce konuşma becerileri arasında anlamlı zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ölçeğinin alt boyutları ile İngilizce konuşma becerisi arasında negatif zayıf bir ilişki bulunmuştur. İngilizce konuşma becerisi üzerindeki en büyük negatif etkiyi test kaygısı oluştururken, en küçük negatif etkiyi iletişim kaygısı oluşturmaktadır. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil kaygıları arasında ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dil seviyelerinin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı, İngilizce konuşma başarısı.

\* This article was produced from İbrahim Karagöl's Master Thesis which was supervised by Assoc. Prof. Dr. Alper BAŞBAY.

\*\* Corresponding Author: Res. Asst., Anadolu University, Eskişehir, Turkey, [karagolbrahim@gmail.com](mailto:karagolbrahim@gmail.com)

\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Ege University, İzmir, Turkey, [alper.basbay@ege.edu.tr](mailto:alper.basbay@ege.edu.tr)

#### Citation Information

Karagöl, İ., & Başbay, A. (2018). The relationship among attitude, anxiety and English speaking performance. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 809-821.



## Introduction

Language has been the most important tool of interaction among people throughout the ages. The age we live in, where information is produced quickly, increases the importance of language each passing day (Büyükyavuz & Aydoslu, 2005). Language, located in the heart of human life, is one of the significant ways for people to express hatred, love for each other. It is sometimes an artistic satisfaction, and sometimes is a simple source of pleasure for people. We always use language when planning our lives, remembering our past, sharing our ideas and experiences, introducing ourselves to people who speak the same language. Some people can do this in multiple languages. Knowing another language can mean having a good job, a change to get a good education, broadening cultural horizons of people and affect people's careers and their future (Cook, 2008). In a world where people speak more than one language, language learning is becoming vital to millions of people.

Despite the known importance of language and all the work carried out in teaching foreign language in Turkey, desired language learning can not be carried out (Aydemir, 2007). Difficulties experienced in language teaching in the past still continue to exist today. Despite the English lessons taken from the early ages, English level of university students shows that we are not good at learning English (Büyükyavuz & Aydoslu, 2005). Although language learning starts at an early age in Turkey, it is seen that the desired progress has not been achieved in terms of speaking skills. A generation who barely understands spoken English and can not express himself in that language grows up. The research studies (Demirpolat, 2015; Zok, 2010) show that English proficiency of students in Turkey is worse than those in other countries. According to a research study that compares countries based on their level of English, Turkey ranked last among 24 European countries, 43rd in 67 countries, and lagged behind many countries (Education First, 2014). It is quite thought-provoking considering the English proficiency of Turkey which is the world's 16th largest economy (Koru & Akesson, 2011).

In this technology age, not staying behind the times and following the innovations have made it in some way necessary to know English which is the common language. Therefore, people need to be able to speak English at a level where they can understand others and express themselves. But it is a known fact that we are not very successful in foreign language learning in the present case which is supported by the data (Demirpolat, 2015; Koru & Akesson, 2011; West, Güven, Parry & Ergenekon, 2015). Students have difficulty in speaking English and expressing themselves. Those who want to speak English have worries for making mistakes while speaking, so they are reluctant to speak. It is seen that foreign language speaking skills are less developed (Kondal, 2009) than the other language skills which are reading, writing and listening skills. This situation gets attention of many researchers and studies on foreign language speaking skills were carried out (Basic, 2011; Mahmoodzadeh, 2012; Philips, 1992; Woodrow, 2006). In this respect, revealing what the positive and negative factors affecting English speaking skills are and taking necessary measures to improve it seem important.

Many studies show that there are some factors affecting speaking skills such as individual differences (Larsen-Freeman & Long, 1991), social environment, interaction rate, language transfer in language learning (Aksoy, 2012). These factors affect



language learning which is a challenging process in Turkey (Çimen, 2011), because people do not take everything they hear into memory. What they perceive is filtered through their emotional states, attitudes and needs (Dulay, Burt & Krashen, 1982). These feelings affect language learning even if the learner is not aware of this situation. Factors such as attitude, motivation, stress, anxiety, self-esteem, self-efficacy, extroversion, introversion can create huge differences in language learning. Out of these factors, attitude (Bui & Intaraprasert, 2013; Huang, 2018; Marzban & Sadighi, 2013) and anxiety (Philips, 1992; Xianping, 2003; Wijirahayu & Dorand, 2018) are seen to be significant predictors of speaking skills and achievement, and these variables have an important place in increasing the speaking skill and achievement.

Attitude, which has an important place in speaking skills, is defined as evaluation of an object or idea (Bohner & Wanke, 2002: 5; cited by McKenzie, 2010: 19). It is believed that while positive attitudes towards language and culture may increase success, negative attitudes may prevent learning. Gardner (1985) noted that there is an important relationship between achievement and attitude towards foreign language. There are many studies relating to attitudes toward language learning (İnal, Evin & Saracaloğlu, 2009; Pineda, 2011) and speaking skills (Bui & Intaraprasert, 2013; Marzban & Sadighi, 2013). For instance, Bui & Intaraprasert (2013) examined the relationship among communication strategy use, exposure to oral communication and attitudes toward speaking English, and stated that the students with negative attitudes towards speaking English have lower verbal competences. It seems that while positive attitudes have a significant effect on speaking skills, negative attitudes reduce student motivation and interest (Brown, 2007).

Foreign language anxiety is also an important factor which has a significant place in foreign language learning. It is defined as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feeling, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.” (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986, p. 128). There are some studies that show anxiety has a negative effect on speaking skills (Philips, 1992; Xianping, 2003) and foreign language success (Aida, 1994; Aksoy, 2012; Batumlu, 2006; Chen, 2007). Xianping (2003) examined the level of language anxiety of university students and the effects of it on oral performance and reached the conclusion that there is a negative relationship between language anxiety and oral performance; procrastination, fear of evaluation and over concern of making mistakes are the three most significant characteristics which students experience during speaking English. Studies (Philips, 1992; Xianping, 2003) show that there is a negative correlation between speaking skills and foreign language anxiety. Students having high level of foreign language anxiety state that they are afraid of making mistakes, never feel quite sure of themselves, and start to panic while speaking in front of others (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) and the students with high positive attitudes towards English tend to be more successful in learning English (Pineda, 2011). Therefore, individual differences such as attitude and anxiety should not be ignored in language learning and taken into account in shaping the educational process.

Many studies about attitudes toward English and anxiety have been found during the literature review. While there are many studies investigating the relationship between these variables and English achievement in the literature, studies related to English speaking skills is limited in Turkey. In line with this, this research seems

important in terms of contributing to the literature. Therefore, in this research, it is aimed to designate the relationship among attitude, anxiety and English speaking skills by answering the following questions:

1. What is the correlation between attitude levels towards English and speaking skill levels of university preparatory class students?
2. What is the correlation between foreign language anxiety levels and the levels of speaking skills of university preparatory class students?
3. What is the correlation between attitude levels towards English and foreign language anxiety levels of university preparatory class students?
4. Does the attitude levels towards English differ according to proficiency level?
5. Does foreign language anxiety levels differ according to proficiency level?

### Method

In this research study which examines the relationship among attitude levels, anxiety levels and speaking skills of university preparatory class students, relational screening model was used to describe and measure the degree of relationship between two or more variables (Creswell, 2012).

### Sample of Study

The study group consisted of students in pre-elementary, elementary and pre-intermediate level students Preparatory Classes in School of Foreign Languages at Ege University. Distribution of the students according to their proficiency levels is given in Table 1.

Table 1

#### *Distribution of the Students in the Study*

	The number of students in the study group		The number of students completing the scales		The number of students in the study	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Proficiency Level						
Pre-elementary	879	42.5	127	24.1	119	23.0
Elementary	1061	51.3	378	71.6	376	72.6
Pre-intermediate	127	6.1	23	4.3	23	4.4
Total	2067	100	528	100	518	100

According to Table 1, the study group consisted of students in pre-elementary, elementary and pre-intermediate levels. There were a total of 2067 students studying in those levels. The sample of the study involved 528 volunteering students for the study. The study was conducted with the data collected over 518 students after the removal of five inaccurate data entries and five incomplete forms.

### **Instruments**

As instruments, “Attitudes towards English Questionnaire” and “English Class Anxiety Questionnaire” were used.

“Attitudes towards English Questionnaire” was developed by Aiken in 1979 to measure attitudes towards mathematics and science. The scale was adapted into Turkish by Özgür (2003) to measure attitudes towards English. Likert type scale with five levels consists of 24 items and has one dimension. Cronbach alpha value which represents the reliability of the measurements obtained from the scale was found as .87 in this study. Responses that are given to items are rated as “1= strongly agree” to “5= strongly disagree”.

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) developed by Horwitz, Horwitz & Cope (1986) to measure the level of foreign language anxiety was adapted into Turkish by Aydın (1999). Likert type scale with five levels consists of 33 items. Responses that are given to items are rated as “1= never” to “5= always”. The scale has three subscales, which are test anxiety (15 items), communication apprehension (11 items) and fear of negative evaluation (7 items). Cronbach alpha values of subscales were found respectively as .84, .88, .77 and the overall reliability of the scale was determined as .94 in this study.

To make the analysis, the mean of the first and second English speaking exam scores of the students in the first term of 2014-2015 academic year were taken into account.

### **Analysis**

In the analysis of the data, SPSS 21.00 statistical package program was used. The correlation among attitude levels, anxiety levels and speaking skills of the students was tested with Pearson Product Moment Correlation coefficient. Normality and linearity assumptions were checked. There was a linear relationship among the variables and the variables were continuous and normally distributed. Hence, the assumptions of normality and linearity were met in this study. One-way Anova test was used to examine whether there was a significant difference between attitudes towards English and foreign language anxiety of the students according to their proficiency level since the dependent variable was normally distributed and the variances on the dependent variable were equally distributed across groups.

## Results

To designate the correlation between attitude levels and English speaking skills of the students, Pearson Product Moment Correlation coefficient was used. The findings are presented in Table 2.

Table 2

*The Correlation Between Attitude Levels and English Speaking Skills*

			<i>Attitude</i>
English Speaking Skills	Pearson	Correlation	.219*
	Sig.		.000
	N		518

As it is seen in the Table 2, there was a significant correlation between attitude levels and English speaking skills of the students ( $p < .05$ ). There was a positive, weak correlation between the variables. Therefore, it can be said that students having more positive attitudes towards English tended to be more successful in terms of English speaking skills.

To designate a possible correlation between anxiety levels and English speaking skills of the participants, Pearson Product Moment Correlation coefficient was used. The findings are presented in Table 3.

Table 3

*The Correlation Between Anxiety Levels and English Speaking Skills*

			<i>Anxiety</i>
English Speaking Skills	Pearson	Correlation	-.216*
	Sig.		.000
	N		518

As it is seen in the Table 3, there was a significant correlation between attitude levels and English speaking skills of these university preparatory class students ( $p < .05$ ). There was a negative, weak relationship between the variables. Therefore, it can be said that students having higher anxiety towards English tended to be less successful in terms of English speaking skills.

To designate a possible correlation between subscales of FLCAS and English speaking skills of the students, Pearson Product Moment Correlation coefficient was used. The findings are presented in Table 4.

Table 4

*The Correlation Between Subscales of FLCAS and English Speaking Skills*

		Test Anxiety	Communication Apprehension	Fear of Negative Evaluation
English	Pearson Correlation	-.236*	-.166	-.209
Speaking	Sig.	.000	.000	.000
Skills	N	518	518	518

As it is seen in the Table 4, there was a significant correlation between the subscales of FLCAS, which are communication apprehension, test anxiety and fear of negative evaluation, and English speaking skills of the participants ( $p < .05$ ). There was a negative, weak correlation between the subscales of FLCAS and the levels of English speaking skills. This indicates that as the level of communication apprehension, test anxiety and fear of negative evaluation increased, the levels of English speaking skills decreased. While the test anxiety had the biggest negative effect on English speaking skills, communication apprehension had the least adverse effect on it.

To designate the correlation between attitude levels and anxiety levels of the students, Pearson Product Moment Correlation coefficient was used. The findings are presented in Table 5.

Table 5

*The Correlation Between Attitude Levels and Anxiety Levels*

			Attitude
Anxiety	Pearson	Correlation	-.520*
	Sig.		.000
	N		518

As it is seen in the Table 5, there was a significant correlation between attitude and anxiety levels of university preparatory class students ( $p < .05$ ). There was a negative, medium relationship between the variables. Therefore, it can be said that students having more positive attitudes towards English can have less anxiety towards English and vice versa.

To examine whether there was a significant difference among students' attitude levels towards English according to their proficiency levels, one-way Anova test used. The findings are presented in Table 6.

Table 6

*One-Way Anova Results of Students' Attitudes towards English according to Their Proficiency Levels*

	Proficiency Level	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Significant Difference
Attitude	Pre-elementary	119	87.55	13.66	2.041	.131*	---
	Elementary	376	85.47	14.16			
	Pre-intermediate	23	89.69	13.40			
	Total	518	86.21	14.04			

As a consequence of a one-way Anova test which was conducted with the aim of examining whether students' attitude towards English significantly differed according to their proficiency levels, it was found that the difference between groups was not statistically significant ( $F: 2.041, p > .05$ ).

To examine whether there was a significant difference among students' foreign language anxiety levels according to their proficiency levels, again a one-way Anova test was used. The findings are presented in Table 7.

Table 7

*One-Way Anova Results of Students' Foreign Language Anxiety Levels according to Their Proficiency Levels*

	Proficiency Level	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Significant Difference
Anxiety	Pre-elementary	119	77.57	22.30	1.291	.276	---
	Elementary	376	80.75	22.64			
	Pre-intermediate	23	75.82	20.11			
	Total	518	79.79	22.47			

As a consequence of this one-way anova test which was conducted with the aim of examining whether students' foreign language anxiety levels significantly differed according to their proficiency levels and it was concluded that the difference between groups was not statistically significant ( $F: 1.291, p > .05$ ).

### Discussion and Conclusion

It was aimed to designate the relationship among attitude levels, anxiety levels and levels of English speaking skills in this study. It was found that there was a significant, weak correlation between attitudes towards English and English speaking skills of the students. Literature supports the findings of the study. Studies examining the relationship between foreign language success and attitude (House & Prion, 1998; İnal, Evin & Saracaloğlu, 2009; Saracoğlu & Varol, 2007; Serin, Serin & Ceylan, 2010) indicate that there is a significant, positive relationship between these two variables. Besides, there are studies indicating that there is a significant, positive relationship



between attitudes and speaking skills (Bui & Intaraprasert, 2013; Marzban & Sadighi, 2013). However, Firat (2009) and Keskin (2003) found that there is not a significant relationship between attitude levels and English achievement in their research conducted with elementary school students. Contradiction between Firat (2009) and Keskin's (2003) studies and the current study may have occurred due to different samples.

According to another finding of the study, there is a negative, weak relationship between English speaking skills and foreign language anxiety levels of the students. Similarly, Tugan (2015) concluded that there is a negative, weak relationship between achievement and foreign language anxiety. Studies indicate that there is a significant, negative correlation between foreign language anxiety and English success (Aida, 1994; Aksoy, 2012; Chen, 2007; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Tugan, 2015) and foreign language anxiety and English speaking skills (Basic, 2011; Huang, 2018; Mahmoodzadeh, 2012; Philips, 1992; Woodrow, 2006; Xianping, 2003). Therefore, it can be argued that these studies support each other. In this study, it was found that there is a negative, medium relationship between attitude levels and anxiety levels of the students. Baş (2015) similarly reached the conclusion that there is a significant, negative relationship between foreign language anxiety and attitudes towards English of high school students. According to another result of our study, it was also revealed that there is not a significant difference between attitudes towards English and foreign language anxiety levels of the students according to their proficiency levels. However, contrary to our study, in Karabey's (2011) study, it was argued that pre-intermediate level students felt more anxious than elementary level students. Contradiction between Karabey's (2011) study and the current study may have occurred from the different characteristics of the participants such as their majors, ages and previous learning experiences.

Studies on language learning indicate that attitudes towards foreign language play an important role in acquiring the language (İnal, Evin & Saracaloğlu, 2009; Pineda, 2011; Wijirahayu & Dorand, 2018) and various factors influence the attitudes towards foreign language learning (Spolsky, 1969). Spolsky (1969) states that there are a number of people such as learners, learner's peers and their teacher in a typical language learning situation and their attitudes to each other can be a significant factor in acquiring the language. If the learner develops negative attitudes towards a language, it becomes difficult to motivate him/her to learn and speak that language. On the other hand, positive attitudes towards a language facilitate learning and enhance the success (Ellis, 1994; cited by Firat, 2009).

Another factor which has a significant effect on language learning is foreign language anxiety. Studies show that there is a negative correlation between speaking skills and foreign language anxiety (Philips, 1992; Xianping, 2003). Students having higher level of foreign language anxiety (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) state that they never feel quite sure of themselves, start to panic and are afraid of making mistakes while speaking in front of others in foreign language classes. MacIntyre & Gardner (1994) argue that foreign language anxiety is a significant problem for foreign language learners since it affects foreign language acquisition making it difficult for learners to speak in that language. Kayaoğlu & Sağlamel (2013) state that fear of failing in front of others, test anxiety, fear of making mistakes while speaking, teacher's role, competition and the lack of information are related to foreign language anxiety, and students

attribute language anxiety to external factors more than internal factors. This shows that anxiety-provoking situations stem more from external factors and in this regard, it is important to consider environmental factors that can cause anxiety.

It is thought that attitude and anxiety toward foreign language learning should be given importance since they affect success and language acquisition. Students may have, consciously or unconsciously, negative attitudes and/or foreign language anxiety toward a language. This creates a problem for students in language learning. If students develop a negative attitude and high anxiety levels, it becomes difficult for them to motivate themselves to learn that language. In this case they feel that they are not capable of learning the language and may give up immediately (Ellis, 1994; cited by Fırat, 2009). To overcome such a crucial problem, it is suggested that attitudes towards English and anxiety levels of students should be measured at the beginning of the term, and seminars can be organized in order to reduce students' negative attitudes and high anxiety levels towards language learning. Learning techniques such as pair work, group work, role playing, simulation, problem solving to improve English speaking skill can be used, and positive attitudes towards English can be created in language classes and speaking exams.

## References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Basic, L. (2011). *Speaking anxiety: An obstacle to second language learning?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Gavle, Sweden.
- Baş, G. (2014). Correlation between foreign language anxiety with attitudes towards English course and academic success of high school students. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 127-146.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Bui, T. T. Q. & Intaraprasert, C. (2013). The effects of attitude towards speaking English and exposure to oral communication in English on use of communication strategies by English majors in Vietnam. *Intenational Journal of Science and Research Publications*, 3(2), 1-9.
- Büyükyavuz, O. & Aydoslu, U. (2005). *Burdur'da İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar*. I. Burdur Sempozyumu (16-19 Kasım). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. Retrieved February 10, 2017, from <http://sempozyum.mehmetakif.edu.tr/1burdursempozyumu/cilt9/9.19.pdf>.
- Chen, H. J. (2007). *Foreign language anxiety: a study of bilingual elementary school students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Chaoyang University of Technology, Department of Applied Foreign Languages, Çin.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Demirpolat, C. B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA Yayınları: İstanbul.

- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language 2*. New York: Oxford University Press.
- Education First (2014). EF English proficiency index country fact sheet. Retrieved April 12, 2017, from <http://media.ef.com/sitecore/~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/fact-sheets/ef-epi-country-fact-sheet-v4-tr-en.pdf>.
- Fırat, A. (2009). *A study on the attitudes of young learners towards learning English* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- House, J. D. & Prion, S. K. (1998). Student attitudes and academic background as predictors of achievement in college english. *International Journal of Instructional Media*, 25(1), 29-42.
- Huang, H-T. D. (2018). Modeling the relationship between anxieties and performance in second/foreign language speaking assessment. *Learning and Individual Differences*, 63, 44-56.
- İnal, S., Evin, İ. & Saracaloğlu, A. S. (2009). The relationship between students' attitudes towards foreign language and foreign language achievement. *Language Journal*, 130, 37-52.
- Karabey, M. (2011). *Foreign language classroom anxiety of preparatory class students at Atatürk university* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kayaoğlu, M. N. & Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 142-160.
- Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kondal, S. (2009). *İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerinin diğer dilsel becerilere göre gelişim geriliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Koru, S. & Akesson, J. (2011). Türkiye'nin İngilizce açığı. Türkiye Ekonomi Politikaları Koruma Vakfı. Retrieved April 12, 2017, from [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye\\_nin\\_Ingilizce\\_Acigi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf).
- Larsen-Freeman, D. & Long. M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.

- Mahmoodzadeh, M. (2012). Investigating foreign language speaking anxiety within the EFL learner's interlanguage system: The case of Iranian learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 466-476.
- Marzban, H. & Sadighi, F. (2013). A study of the impact of motivation and attitude on speaking in academic contexts: A case of Iranian EFL University students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 3(4), 154-177.
- McKenzie, R. M. (2010). *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. London: Springer.
- Özgür, S. T. (2003). *Use of language learning strategies in relation to student characteristics at Başkent University* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Pineda, A. S. (2011). *Attitude, motivation, and English language learning in a mexican college context* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Arizona, USA.
- Saracoğlu, A. S. & Varol, S. R. (2007). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 39-59.
- Serin, B. N., Serin, O. & Ceylan, A. (2010). Affective characteristics of university students about English course and their attitudes and thoughts toward the course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1936-1939.
- Spolsky, B. (1969). *Attitudinal aspects of second language learning*. Oxford University Press.
- Tugan, S. E. (2015). *The relationship among foreign language classroom anxiety, motivation and achievement of Turkish EFL students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- West, R., Güven, A., Parry, J. & Ergenekon, T. (2015). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi*. TEPAV ve British Council: Ankara.
- Wijirahayu, S. & Dorand, P. (2018). Affective strategies, attitudes, and a model of speaking performance development for engineering students. *Journal of Physics: Conference Series*, 948(1), 1-10.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Xianping, Z. (2003). Language anxiety and its effect on oral performance in classroom. Retrieved May 09, 2018 from <https://pdfs.semanticscholar.org/30c7/d74342d3921ffc2fd4e618e77dd74eb396df.pdf>
- Zok, D. (2010). Turkey's language revolution and the status of English today. *The English Languages: History, Diaspora, Culture*, 1(1), 1-14.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Sinematografik Anlatıda Hersey-Blanchard Durumsal Liderlik Modeli: Koro Filmi

### Hersey-Blanchard Situational Leadership Model in Cinematographic Narration: Les Choristes Movie

Sezen TOFUR\*

Received: 27 February 2018

Research Article

Accepted: 13 May 2018

**ABSTRACT:** The purpose of this research is to examine how the results of managerial leadership styles affecting the maturity / development levels of students through the movie Les Choristes. The movie Les Choristes has been analyzed through document analysis on the basis of Hersey- Blanchard situational leadership model. Teacher and principal leadership styles have been examined by comparing students' maturity level. The findings show that the head master's leadership style is S1, low supportive high-ordering enforcer style. The teacher's leadership style is S3 highly supportive low-ordering participant style. The maturity levels of students are D3 representing talented but not motivated. Whereas the S1 leadership style in the film is not effective in making the students (D3) successful, the S3 leadership style is effective to manage this. This emphasizes the importance for the teachers of choosing leadership styles according to the maturity levels of their students. The research is important in that it is the first research reflecting the educational availability of situational leadership approach in an audiovisual way. It is thought to be a guide to other research that can be done on subject and field in terms of bringing leadership, education, and visuality together.

**Keywords:** situational leadership model, leadership styles, maturity/development levels of subordinates, film review, educational films.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı öğrencilerin olgunluk/gelişim düzeylerine etki eden yönetsel liderlik tarzlarının sonuçlarının Koro filmi üzerinden incelenmesidir. Bu amaçla Koro filmi, Hersey-Blanchard durumsal liderlik modeli temelinde doküman analizi yöntemi ile ele alınmıştır. Öğretmen ve müdürün liderlik tarzları, öğrencilerin olgunluk/gelişim düzeyleri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Bulgular okul müdürünün liderlik tarzının düşük destekleyici yüksek emredici olan uygulamacı tarz (S1) olduğunu göstermiştir. Öğretmenin liderlik tarzı ise yüksek destekleyici düşük emir verici tarz olan katılımcı tarz (S3) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin olgunluk düzeyleri yetenekli fakat motive edilmemiş D3 olgunluk düzeyindedir. Filmde S1 liderlik tarzı D3 olgunluk düzeyindeki öğrencileri başarıya ulaştırmada etkili olamamışken, S3 liderlik tarzı öğrencileri başarıya ulaştırmıştır. Bu durum öğretmenlerin liderlik tarzlarını öğrencilerinin olgunluk düzeylerine göre seçmelerinin önemini vurgulamaktadır. Araştırma durumsal liderlik yaklaşımının eğitimde kullanılabilirliğini görsel işitsel bir yolla yansıtan ilk araştırma olması bakımından önemlidir. Liderliği, eğitimi ve görseelliği bir araya getirmesi bakımından konu ve alan ile ilgili yapılabilecek diğer araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** durumsal liderlik modeli, liderlik tarzları, astların olgunluk/gelişim düzeyleri, film incelemesi, eğitim konulu filmler.

\* Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Manisa Celal Bayar University, Manisa, Turkey, [sezentofur@gmail.com](mailto:sezentofur@gmail.com)

#### Citation Information

Tofur, S. (2018). Sinematografik anlatıda Hersey-Blanchard durumsal liderlik modeli: Koro filmi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 822-837.



## Giriş

Medya insan zihninde, düşünceleri, eylemleri etkileyen görüntüler oluşturur. Bu görüntüler gerçeklerin anlamlandırılmasında kullanılarak dünyayı nasıl yorumladığımızı etkiler (Lippmann, 1922). Bir medya türü olarak filmler, metinlerin alternatifleridir (English & Steffy, 1997). İzleyiciler üzerinde diğer medyalardan daha derin izler bırakır (Cardon, 2010; Rajendran & Andrew, 2014). Filmler bu yolla arzularımızı, inançlarımızı ve algılarımızı etkiler (Kavan & Burne, 2009). Bu bakımdan filmler gerçeği yansıtan eğlence aktiviteleri ya da bizlerin örgütsel ve sosyal yaşam anlayışımızı şekillendiren ve yapılandıran kültürel eserler olarak görülebilir (Huczynski & Buchanan, 2004).

Kültürel bir ürün olarak filmler içinde buldukları toplumu yansıtan iyi birer iletişim ve etkileşim ortamıdır. Filmler, aynı zamanda eğitim sürecinde bir araç olarak da kullanılabilir. Bunun temel sebepleri olarak filmlerin oldukça geniş bir kitleye hitap etmesi, gerçekleri kurgusal olarak da olsa yansıtması, olayları farklı boyutlarıyla sunması, olayların akılda kalıcılığını kolaylaştırması ve izleyicide güdüleyici bir etki bırakması gösterilebilir. Filmlerin birer eğitim aracı olarak kullanılmaya başlanması sinema teknolojisinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte başlar. Sinema filmlerinde genellikle topluma örnek olacak konular işlenir. Filmdeki oyuncular, giyim kuşamları, tavır davranışları, yeme içmeleri nedeni ile topluma örnek olurlar. Sinemanın eğitimde kullanılması durumu informal eğitimin konusudur. Sinema filmleri eğitim için bir araç olabilecekleri gibi eğitimi senaryolarında amaç olarak da işleyebilirler. Örneğin kariyer sahibi olabilmek için 'iyi mesleğe sahip olmak' gerektiği, iyi mesleğe sahip olabilmek için 'okul okumak' gerektiği filmlerde görülebilen eğitim amaçlarındandır. Her daim iç içe bulunan sinema ve eğitim olgusu birbirleriyle etkileşim halindedir. Eğitim amaçlı işlenen konu toplumsal gerçekliklerle paralellik gösterir. Bu nedenle eğitim sistemi ile ilgili herhangi bir durum filmlerin konusu olarak seçilebilir. Eğitimin önündeki engeller, toplumun eğitimden ne beklediği, eğitimde karşılaşılan temel sorunların neler olabileceği gibi konulara ulaşmak filmler ile mümkün olabilir (Yurtdiğül, 2014).

Sinema yazarlarına göre, her bir film ile izleyicilere aktarılmak istenen bir mesaj vardır. Bu mesajlar, filmin bütünü yoluyla ya da tek tek roller aracılığıyla izleyiciye aktarılabilir. Bir eğitim filmini yorumlayabilmek ve değerlendirebilmek için filmin çekildiği ülkedeki eğitim koşullarını, ülkenin sosyokültürel yapısını ve filmin yönetmenini iyi bilmek gereklidir (Sarıbudak, 2014). Filmlerdeki temsiller izleyiciye, araştırmacıya birtakım bilgiler sunar. Sinema tarihindeki gerek yabancı gerekse yerli, birçok filmde okul, öğretmen, öğrenci, eğitim, öğretim konuları işlenmiştir. Bu filmlerden birkaçı; *The Miracle Worker (Karanlığın İçinden)* (A. Penn, 1962), *To Sir, With Love (Sevgili Öğretmenim)* (J. Clavell, 1967), *Hababam Sınıfı* (E. Eğilmez, 1975), *Dead Poets Society (Ölü Ozanlar Derneği)* (P. Weir, 1989), *Les Choristes (Koro)* (C. Barratier, 2004), *İki Dil Bir Bavul* (O. Eskiköy, & D. Özgür, 2008) şeklinde sıralanabilir. Eğitimin amaç ya da araç olarak kullanıldığı bu filmler, temsiller açısından çeşitlilik gösterir. Filmlerin bazısında eğitimciler, içerisinde bulunduğu eğitim sisteminin kurtarıcısı olarak izleyiciye sunulurken, bazısında değişim ve dönüşümün önünde duran kişiler olarak gösterilir. Bu yolla filmlerle eğitimcilere, içinde bulunulan toplumda eğitimden ve eğitimcilerden ne beklenildiği ile ilgili ipuçları verilmiş olur (Akıncı-Yüksel, 2015). Eğitim konusunu doğrudan ya da dolaylı olarak işleyen yerli ya da yabancı birçok film mevcuttur. Örneğin Reşat Nuri Güntekin'in romanından

esinlenen *Çalılıkuşu* (O. F. Seden, 1966) ve Halide Edip Adıvar'ın romanından uyarlanan *Vurun Kahpeye* (Ö. L. Akad, 1949) köylerdeki idealist öğretmen tiplemesinin temsili olarak yansıtıldığı yerli filmlerdir. Yine Rıfat Ilgaz'ın aynı adlı güldürü romanından uyarlanan Hababam Sınıfı serisi öğrenci-öğretmen- idareci ilişkilerini ve okul ortamını mizahi bir üslupla seyirciye yansıtan yerli filmlerdendir. Eğitimi kendine konu edinen yabancı film örneklerinden *Dead Poets Society (Ölü Ozanlar Derneği)* (P. Weir, 1989) başarılı bir öğretmenin öğrencilerin hayatına nasıl etki edebileceğini anlatmaktadır. Aynı adlı romandan esinlenen 'Sevgili Öğretmenim' yabancı filmi ile disiplinsiz bir okulda görevli idealist bir öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurma mücadelesi işlenmiştir.

Araştırmamıza konu olan *Les Choristes (Koro)* (C. Barratier, 2004) filmi ise yine eğitim konusunun işlendiği yabancı bir film örneğidir. Film, 1949 yılı Fransa'sında, genellikle asi tavırlar sergileyen, kimsesiz ve fakir öğrencilerin bulunduğu yatılı erkek öğrenci yurdunda geçmektedir. 'Suyun dibi' adı verilen okulun son derece katı kuralları olan, öğrencilere sert davranan, hücre cezası verip dayak atan bir okul müdürü vardır. Okulda görevine yeni başlayan öğretmen Clement Mathieu bu durumu düzeltmek ve öğrencilere faydalı olabilmek adına branşı olan müziği kullanır. Okul müdürünün tüm karşı gelmelerine rağmen öğrencilerine bu yolla ulaşmayı başarır.

Günümüzde eğitim konulu filmlerin incelendiği çalışmalar (Altan, 2016; Silman, 2017) mevcut olmakla birlikte filmlerin sahne analizlerinin yapıldığı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Tofur (2017a) araştırmasında, *Hababam Sınıfı* filmi ilk serisinde okul müdürü ve muavininin yönetsel beceri düzeylerini sahne analizleri yaparak incelemiştir. Bir diğer araştırmasında (Tofur, 2017b), *Stand and Deliver (Kalk ve Diren)* (R. Menendez, 1988) filmini sınıf yönetimi modelleri açısından sahne analizleri ile incelemiştir. Bir diğer çalışmada (Tofur, 2018) ise; *The Ron Clark Story (Ron Clark'ın Hikayesi)* (R. Haines, 2006) filminde öğretmen, öğrenci, veli ve müdürün okuldaki iletişim ağlarındaki yerini sahne analizleri ile incelemiştir. Bu çalışmada da öğrencileri eğitime ve disipline etmede farklı tarz tutumların aynı anda incelenebilmesini olanaklı kıldığı düşünülen *Les Choristes (Koro)* (C. Barratier, 2004) filmi sahne analizleri yolu ile incelenmiştir. Film, iki farklı tarz yönetsel davranışın öğrencilere etkisini gözler önüne sermesi bakımından önemlidir. Çalışmada filmin karakterlerinden müzik öğretmeni ile okul müdürünün liderlik tarzları analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim-öğretime ilişkin olgunluk/gelişim düzeyleri incelenmiştir. Yapılan inceleme ve analizlerde durumsal liderlik yaklaşımlarından Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik modeli temel alınmıştır.

### **Durumsal Liderlik Yaklaşımları**

Durumsal liderlik yaklaşımlarının temel noktası, farklı durumların farklı liderlik tarzlarını gerektirdiğidir. Liderler, liderlik tarzlarını içinde buldukları duruma ve astlarının hazırbulunuşluklarına göre değiştirebilirler (Hersey, Blanchard & Johnson, 2001). Liderlik için her durumda geçerli olabilecek bir en iyi yol yoktur; çünkü etkililik durumlara bağlıdır. Etkili liderler durumu tanımlar, adapte olur ve astlarının hazır olma durumlarını gözeterek iletişime geçerler. Astların hazır bulunma düzeyleri görevi yerine getirmedeki istekliliklerine ve becerilerine bağlıdır. Bu da o anki yapılacak iş ve psikoloji ile ilgilidir. Hazır olma durumlarının bilinmesi ve liderlik tarzına etkili bir şekilde uyum sağlanması yapılan işin başarı ile yerine getirilebilmesini sağlayacaktır

(Mujtaba, 2009). Durumsal yaklaşımlar liderin görev davranışları, ilişki davranışları ve astlarının hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki ile bağlantılıdır. Bu yaklaşımlar; Fiedler'in durumsallık kuramı, Ardışık liderlik kuramı, Yol-Amaç kuramı, Vroom ve Yetton'un normatif kuramı, Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı, Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı olarak sıralanabilir (Bakan & Büyükbeşe, 2010). Bu yaklaşımlardan Hersey ve Blanchard Durumsal liderlik kuramı en yaygın kabul gören liderlik yaklaşımlarından biri olması nedeni ile yapılan bu araştırmaya konu edilmiştir.

### **Hersey ve Blanchard Durumsal Liderlik Modeli**

Durumsal liderlik günümüzün en yaygın liderlik modelidir. Çünkü devlet ve kurumsal yönetim dâhil olmak üzere yaşamın her alanında uygulanabilir, pratik bir modeldir (Mujtaba, 2009). Aynı zamanda liderlik etkililiği ile ilgili en yaygın kabul gören yaklaşım, durumsallık yaklaşımıdır. Buna göre etkililikve başarıya ulaşmak için en kesin yol astların ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bu da ancak astları iyi anlayabilme ve onlarla iyi iletişim kurabilme yoluyla gerçekleşir (Hersey & Blanchard, 1996).

Durumsal liderlik modeli, durumlardaki liderliğe odaklanır. Teoriye göre lider için, farklı durumlar farklı tarz liderlik gerektirir. Lider, duruma göre davranırken çalışanlarını değerlendirmeli, onların var olan durumla nasıl başa çıkacaklarını görebilmelidir. Durumsal liderlik modeli, astların motivasyonları ve becerilerinin zamanla değişebileceğini varsayar. Lider, astlarının değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için emir verici ya da destekleyici olabilmelidir. Etkili lider, verilen görevi başarmada astlarının ihtiyaçlarını görebilen ve bu ihtiyaçlara göre kendi liderlik tarzını değiştirebilen kişi olmalıdır (Northouse, 2004).

### **Liderlik Tarzları**

Liderlik tarzları liderlerin durumlara göre nasıl davranacakları ile ilgilidir. Hersey ve Blanchard tarafından liderliğe ilişkin dört adet tarz (Styles) (S1, S2, S3, S4) belirlenmiştir (Tablo 1). Bu dört durum dışında belki de karşılaşılabilecek binlerce durum vardır. Ancak durumsal liderlik modeli anlaşılabilirlik ve kolaylık için dört liderlik tarzı üzerinde durur (Mujtaba, 2009).

Tablo 1

#### *Liderlik Tarzları*

S1 (Uygulatici- Directing)	Düşük destekleyici ve yüksek emir verici liderlik tarzıdır. Liderin astlarını görev ile ilgili yönlendirmesi yüksek iken sağladığı motivasyon desteği oldukça düşüktür. Astlarına görev ile ilgili ne, nerede, ne zaman, nasıl olacak açıklar. Özel görev talimatları verir ve çalışmayı yakından takip eder.
S2 (Yöneltici- Coaching)	Yüksek destekleyici ve yüksek emir verici liderlik tarzıdır. Lider, astlarına bir yandan rehber olurken diğer yandan adım adım ne yapacaklarını açıklar. Destekleyici ve ikna edici bir yolla görev talimatlarını açıklama söz konusudur. Son karar yine liderindir.
S3 (Katılımcı- Supporting)	Yüksek destekleyici ve düşük emir verici liderlik tarzıdır. Lider, kalite standartlarına uygun bir şekilde işi nasıl tamamlayacağını astları ile birlikte karar verir. Katılımcı kararlar, paylaşımcı fikirler vardır. Lider çalışanlarının başarma becerilerini ortaya çıkarandır.

S4 (Yetki aktarıcı – Delegating)	Düşük destekleyici ve düşük emir verici liderlik tarzıdır. Lider görev ile ilgili astlarına yönlendirmeyi çok az yapar ve çok az destek sağlar. Onların istekli ve yetenekli olduklarını bilir. Sorumluluğu onlara verir.
--	---

### Astların Olgunluk/Gelişim Düzeyleri

Astların olgunluk/gelişim düzeyleri lider etkililiğinde son derece önemlidir (Blank, Weitzel & Green, 1990). Bu düzeyler bir lideri lider yapan temel değişkenlerdir (Yıldırım, 2010). Hersey ve Blanchard çalışmalarında (1969, 1982), lider davranışları ile lider etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemede anahtar durumsal nitelik olarak astların olgunluk/gelişim düzeylerini göstermiştir. Olgunluk/gelişim düzeyi çalışanların verilen görevi yerine getirebilmeleri için gerekli yeterlik ve sorumluluğa sahip olma düzeyleridir. Bir diğer anlamda, astların verilen görevi yerine getirmede beceriye sahip olmaları ve bu göreve karşı olumlu tutum geliştirmeleridir. Çalışanlar görevlerine karşı ilgili iseler ve görevi nasıl gerçekleştireceklerini biliyorlarsa o görev için yüksek olgunluk/gelişim düzeyindedirler. Az ilgili iseler, görev için beceriye yeterince sahip değil iseler, ancak kendilerine güveniyorlarsa, motivasyonları yüksekse düşük olgunluk/gelişim düzeyindedirler. Astların olgunluk/gelişim düzeyleri (Development levels) sorumluluk ve yeterliklerine göre düşük seviyeden yüksek seviyeye doğru D1, D2, D3, D4 olarak dört kategoride sıralanır (Northouse, 2004).

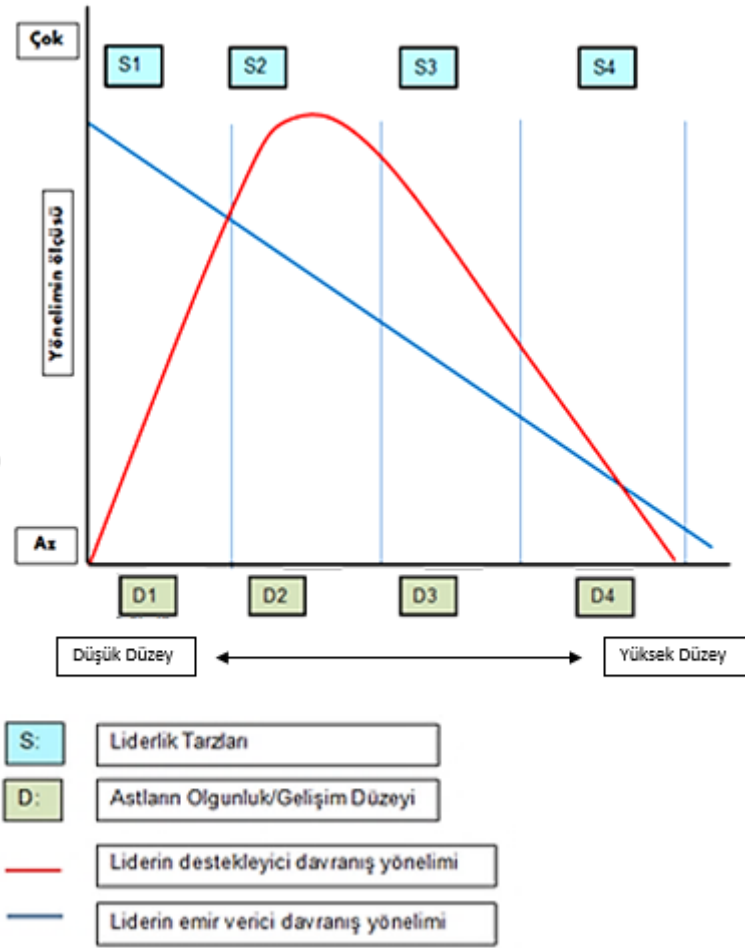
Tablo 2

#### *Astların Olgunluk/Gelişim Düzeyleri*

D1	Çalışanların bilgi ve yeterlikleri azdır. Görevi nasıl yapacaklarını bilmezler. Fakat ilgilidirler.
D2	Çalışanların yeterlikleri göreve ilk başladıkları zamana göre yüksek olsada genel anlamda düşüktür. Göreve ilk başladıkları ilgilerini kaybetmişlerdir.
D3	Çalışanların yeterlikleri vardır; ancak kullanmada istekli değildirler. Motivasyonları düşüktür.
D4	Çalışanlar hem yeterliğe hem de yüksek motivasyona sahiptirler. İşlerini severek ve isteyerek yaparlar. Yetenekli ve isteklidirler.

Mesleki anlamda ve psikolojik hazırbulunuşluk anlamında olgunluk düzeyi yüksek olan astlar çok az gözetim ve denetim ile görevlerini tamamlayabilirler. Ancak olgunluk düzeyi düşük olan astların verilen görevi tamamlayabilmeleri için birebir dikkat ve ilgi gereklidir (Stone & Patterson, 2005).

### Şekil 1. Durumsal Liderlik Modelinde Liderlik Tarzları ve Astların Olgunluk/Gelişim Düzeyleri



Astların olgunluk/gelişim düzeyleri ile liderin liderlik tarzı arasında belirli bir ilişki vardır. D1- S1 ile, D2-S2 ile, D3-S3 ile, D4-S4 ile ilişkilidir (Şekil 1). Örneğin astlar D1 gelişim seviyesindeyseler lider düşük destekleyici ve yüksek emir verici S1 tarz liderlik düzeyini seçmelidir. Her olgunluk düzeyi için benimsenmesi gereken özel bir liderlik tarzı vardır. Liderin tarzı esnek olmalıdır. Çünkü astların olgunluk düzeyleri değişebilir. Astların olgunluk düzeyleri arasındaki geçiş hızlı olabileceği gibi, görev süresi boyunca yavaş yavaş da gerçekleşebilir. Bu nedenle lider kişi hep aynı liderlik tarzında kalmamalıdır. Astların ve durumların özelliklerine uygun liderlik tarzlarını benimsemelidir (Northouse, 2004).

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bilginin yapılandırılmasında görsel-işitsel bir kaynak olan filmlerde, öğrencilerin olgunluk/gelişim düzeylerine etki eden yönetsel liderlik tarzlarının sonuçlarının nasıl yansıtıldığına incelenmesidir. Bu amaçla Koro filmi, Hersey – Blanchard durumsal liderlik modeli (1982) temelinde doküman analizi yöntemiyle ele alınmıştır. Eğitim konulu filmler öğretmen adayları ve öğretmenlere soru sorma, soru sordurma, eğitim ile ilgili bildiklerini veya düşündüklerini yeniden değerlendirmeleri için bir fırsat olarak görülebilir. Bu nedenle araştırmanın, öğretmen adayları ve öğretmenlere öğrencilerin olgunluk/gelişim düzeylerine etki eden yönetsel liderlik tarzlarının sonuçlarının nasıl olabileceği ile ilgili örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Ayrıca eğitim konulu filmler ile ilgili yapılabilecek diğer araştırmalar için araştırmacılara fikir vermesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde yazılı kaynakların dışında; filmler, videolar, fotoğraflar gibi görsel kaynaklar veri kaynakları olarak incelenebilirler (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada üzerinde çalışılan konunun, film analizi yolu ile değerlendirilmesi amaçlandığından yöntem olarak doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

### Analiz birimi/Veri kaynakları

Üzerinde çalışılacak film, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilerek belirlenmiştir. Seçilen 'Koro' filmi araştırma konusu ile ilgili uygun temsillerin yer aldığı düşünüldüğünden tercih edilmiştir. Araştırmada filmdeki okul müdürünün ve müzik öğretmenin liderlik tarzları analiz edilerek belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin aldıkları eğitim için hangi olgunluk/gelişim düzeyinde bulduklarının analizi de yapılmıştır. Film tekrar tekrar izlenerek araştırma konusu sahnelere odaklanılmıştır.

Film 2004 yılı Fransa yapımı bir filmidir. Dram, komedi ve müzik türündedir. Yönetmeni aslen bir müzisyen olan Christophe Barratier'dir. Yayına girdiği yılda Fransa'da gişe rekorları kıran film, Türkiye'de 2005 yılında vizyona girmiştir. Orijinal adı 'Les Choristes' dir. 1945 yılında aynı adlı eserden uyarlanan La Cage aux Rossignols (Bülbül Yuvası) filminden revize edilmiştir. En iyi yabancı film ve en iyi müzik dallarında Oscar'a aday olan film çeşitli yarışma ve festivallerde 21 kez ödüle aday gösterilmiş olup 11 kez ödül almıştır. 2005 yılı César en iyi özgün müzik ödülü, 2005 yılı César en iyi ses ödülü, 2005 yılı Bangkok Uluslararası film festivali en iyi yönetmen ödülü aldığı ödüllerden birkaçıdır.

### İşlem

Çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. (i) İlgili literatür taraması yapılmıştır. (ii) Filme ulaşılarak izlenmiştir. (iii) Filmler izlenirken müdürün ve müzik öğretmenin yer aldığı sahneler incelenerek dökümleri yapılmıştır. (iv) Dökümü yapılan sahneler literatüre uygun olarak değerlendirilerek analiz edilmiştir.

## Bulgular

### Öğrencilerin Olgunluk/Gelişim Düzeyine İlişkin Bulgular

**Sahne 1.** Öğretmen Mathieu okuldaki ilk dersinde öğrencileri daha iyi tanıyabilmek için bir kâğıda isimlerini, yaşlarını ve gelecekte ne olmayı düşündüklerini yazmalarını ister. Tüm öğrencilerin istenileni yaptığı görür. İyi bir lider öncelikle içerisinde bulunduğu durumun farkına vararak astlarını tanır. Mathieu da öyle yapmıştır. Mathieu, her bir öğrencisinin geleceğe ilişkin mesleki hayalleri olduğunu görür. Buna karşın öğrenciler son derece haylaz ve isteksizdir. Motivasyonları düşüktür. Öğretmen Mathieu, öğrencilerin yazıları ile ilgili kendi kendine şunları söyler:

-Afacanların yazdıklarını okudum. Hepsi inanılmaz meslekler hayal ediyorlardı. İki itfaiyeci, üç kovboy, bir kaplan terbiyecisi, bir savaş pilotu, iki casus, bir Napolyon emrinde general, bir balon pilotu, üç asker.

**Sahne 2.** Öğrencilerden Morange, öğretmen Mathieu'nun yaptığı koroyu gizli gizli takip eder. Sesi güzel olmasına karşın yapısı gereği koroya katılmaya ikna olmaz. Öğretmen onu sınıfta tek başına, öğrencilere öğrettiği şarkıyı söylerken bulur. Morange yetenekli fakat isteksizdir. Motivasyonu düşüktür. Mathieu ona bu tavırlarından dolayı



kızarı ve koroya katılmasını zorunlu tutar. Burada Morange'ın (motivasyonu düşük, yetenekli fakat isteksiz olduğu için) olgunluk düzeylerinden D3 düzeyinde olduğunu görmekteyiz. Öğretmen Mathieu ise yüksek destekleyici düşük emir verici bir tarz olan katılımcı lider (S3) rolündedir. Sahnede öğretmen ile öğrenci arasında geçen konuşma şu şekildedir:

-Ne yapıyorsun Morange?

-Hiçbir şey efendim.

-Sesler duydum sanki. Yorgunluktan olmalı. Yönetmeliğin sekiz numaralı maddesi öğrenciler tek başlarına dersliklerde bulunamaz. Bay Rachin olsaydı bunu yüz kez yazmak zorunda kalırdım. Ayrıca annene de söyledim.

-Annem umurumda değil.

-Anlat ne yaptı annen?

-Size hiçbir şey anlatmam.

-Bekle daha bitirmedim. Bu kadar kolay kurtulamazsın. Burada her şeyin bir bedeli var... Senin sorunun Morange sana yakışmayan şeyler yapıyorsun. Kaçıyorsun, dersleri boşluyorsun. Bu diğerlerini eğlendirebilir ama beni değil. Ben senin küçük oyununda yokum, unutmam. Yarından itibaren zorunlu koro çalışması ve günlük müzik dersleri. Şimdi git yat. Hadi.

**Sahne 3.** Öğretmen Mathieu'nun, okulda geçen günlerine ilişkin günlüğüne not yazdığı bir sahnedir. Korosunda bulunan öğrencisi Morange ile ilgili düşüncelerini günlüğüne kaydeder. Öğretmen Mathieu, öğrencisi Morange'nin olağanüstü bir yetenekte sese sahip olduğunu fark eder. İlerleyen sahneler öğretmenin bu konudaki düşüncesini kanıtlar. Clement Mathieu öğrenci Morange'ın sahip olduğu ses yeteneği ile ilgili bir müzik enstitüsüne yazı yazarak burslu olarak müzik öğrenimi görmesini sağlar. Morange, müzik yeterliğine sahip olmasına karşın bugüne dek motive edilmemiş, yol gösterilmemiştir. Etkili liderler var olan durumu analiz ederek liderlik tarzlarını sürdürürler. Öğretmen bu sahnede öğrencisi ile ilgili var olan durumun analizini yapmıştır. Morange, olgunluk seviyelerinden D3 gelişim düzeyindedir ve öğretmen ona yol gösterici, destekleyici olmuştur. Öğretmenin öğrencisi ile ilgili günlüğüne yazdığı not ise şu şekildedir:

-3 Mart o farkında değil ama ben buna eminim. Sesi bir mucize. Olağanüstü bir yetenek.

### **Öğretmenin ve Okul Müdürünün Liderlik Tarzlarına İlişkin Bulgular**

Bu başlıkta öğretmenin ve okul müdürünün liderlik tarzlarına ilişkin bulgular iki ayrı başlıkta sunulmuştur.

#### **Öğretmenin liderlik tarzına ilişkin bulgular.**

**Sahne 1.** Okulda çalışan Maxence amcaya öğrencilerden biri tuzak kurar ve Maxence amca yaralanır. Okul müdürü tüm öğrencileri cezalandırır. Okulda yeni göreve başlayan öğretmen Clement Mathieu tuzağı hazırlayan öğrencinin kim olduğunu öğrenir. Müdüre söylemez. Çünkü müdürün çok katı kuralları vardır. Bunun yerine öğrenciyi, yaraladığı Maxence amcaya yardımcı olarak görevlendirir. Maxence amca durumdan habersiz, öğrencinin gönüllü olarak kendisine yardım eden bir öğrenci olduğunu sanır. Öğretmen burada öğrenci için yüksek destekleyici düşük emir verici liderlik tarzını (S3) kullanmıştır. Öğrenciyi müdüre götürmemiş ancak onun yaptığından bir ders almasını sağlamıştır. Teklifini kabul edip etmediğini sorarak son kararı öğrenciye bırakmıştır. Sahnede öğrenciye yaptığı konuşma şu şekildedir:

-Dinle belki bir anlaşma yapabiliriz. Maxence amcayı kötü yaraladın. Gerçekten kötü. Seni müdüre götürmeyeceğim ama cezalandıracağım. Şu andan itibaren paydoslarda revirde

çalışacaksın. İyileşene kadar Maxence amcaya sen bakacaksın. Şu andan itibaren görevin bu. Kabul ediyor musun?

-(Öğrenci evet anlamında başını sallar.)

**Sahne 2.** Öğretmen Mathieu, öğrencilerden bir koro grubu oluşturmak ister. Öğrencilerin seslerini tek tek dinleyerek müzik yeterliklerini ölçer. Etkili liderler astlarının yeterliklerini tanıyarak onlara rehber olurlar. Mathieu da son derece haylaz ama müzik yeterliğine sahip olan bu sınıfa rehber olur. Onlardaki müzik becerilerini ortaya çıkarmaya çalışır. Bu durum, öğretmen Mathieu'nun yüksek destekleyici düşük emir verici bir tarz olan S3 liderlik tarzını benimsediğini göstermektedir.

**Sahne 3.** Okula bir başka ıslah evinden Mondain adında bir öğrenci kaydolar. Öğrenci son derece saldırgan, şiddete eğilimlidir. Öğretmen onu korosuna almak ister. Sesini dinler ve öğrenciler arasındaki tek 'bariton ses' olduğunu görür. Öğrencinin bu anlamda müziğe yeterliği vardır ancak isteksizdir. Okulda saldırganlıkları devam eder. Okul yönetimi ona hücre cezası verir. Öğretmen Mathieu bu duruma çok üzülür. Çünkü öğrencide var olan yeteneği görmüştür ve yeteneğini çıkarmak istemektedir. Mondain, olgunluk düzeylerinden (yetenekli olduğu halde motivasyonu düşük ve isteksiz olduğu için) D3 gelişim düzeyindedir. Öğretmenin burada ne olursa olsun öğrenciyi savunması yüksek destekleyici düşük emir verici bir tarz olan yöneltici (S3) liderlik tarzını kullandığını göstermektedir. Öğretmen ile okul idarecisi arasında geçen konuşma şu şekildedir:

-Ne yaptı?

-Kol saatimi çaldı. Onu odamdayken yakaladım. Rachin'a götürüyorum. Etki tepki.

-Ne yapacaksınız ona?

-Hücreye. 15 gün.

-Durun.

-Niçin duracakmışım?

-O benim tek baritonum.

### **Okul müdürünün liderlik tarzına ilişkin bulgular.**

**Sahne 1.** Müzik öğretmeni Clement Mathieu okuldaki görevine başlar. Henüz binaya ilk girişinde bir öğrencinin yerleri sildiğini görür. Bunun nedenini sorduğunda müdür tarafından 15 gün kamu hizmeti yapmak üzere cezalandırıldığını öğrenir. Müdürün burada düşük destekleyici yüksek emir verici davranış yönelimli bir tarz olan uygulatıcı lider (S1) olduğunu görüyoruz.

**Sahne 2.** Öğrenciler okuldaki öğretmenlerden birine tuzak hazırlarlar. Maxence amca yaralanır. Bunun üzerine okul müdürü Rachin çan çaldırarak tüm öğrencileri okul bahçesine toplar ve bunu kimin yaptığını söylemelerini yoksa onları cezalandıracağını söyler. Ancak kimseden yanıt alamaz. Bunun üzerine müdür öğrenci listesinden birini rastgele seçtirerek cezalandırır. Suçlu bulunana kadar tatilleri iptal ederek ziyaretleri yasaklar. Öğrencilere suçluyu bir an önce ihbar etmelerini söyler. Bu durum müdürün düşük destekleyici yüksek emir verici bir liderlik tarzı olan uygulatıcı lideri (S1) benimsediğini göstermektedir.

-Sizi dışarı çağırdım çünkü az önce Maxence amca bir saldırı sonucu yaralandı. Etki tepki prensibimiz gereğince sorumlu kişi şiddetle cezalandırılacak. Sorumlu olan üç saniye içerisinde ortaya çıkmazsa hepiniz altışar saat hücreye gireceksiniz ve kendisi ortaya çıkana ve içinizden biri ihbar edene kadar orda kalacaksınız. Tamam mı? Bir, iki, üç. Kimse yok mu?

-(Kimseden ses çıkmaz.)

-Ayrıca suçlu bulunana kadar tatiller iptal edildi, ziyaretler yasaklandı. Suçluyu bir an önce ihbar ederseniz iyi edersiniz.

**Sahne 3.** Öğretmen Mathieu öğrencilerden bir koro grubu oluşturur. Ancak devam etmek için okul yönetiminin desteğine ihtiyaç duyar. Müdürle konuşur ama müdür öğrencilerin yetenezsiz olduklarını düşünür ve öğretmen ile alay eder. Müdür bu sahnede düşük destekleyici yüksek emir verici liderlik tarzı olan uygulayıcı lider (S1) rolünde iken, öğretmen öğrencilere olan inancı ve onları motive etme isteği ile yüksek destekleyici düşük emir verici liderlik tarzı olan katılımcı lider (S3) rolündedir. Müdür ile öğretmen arasında geçen konuşma şu şekildedir:

-Ne koro mu!

-Evet.

-Zavallı Mathieu, sen aklını kaçırmışsın. Koro ha. Onlar bir tek nota sesi bile çıkartamazlar. Hadi çıkarsalar...

-Lütfen efendim böyle söylemeyin.

-Nedenmiş o?

-Çünkü şimdiden söylüyorlar.

-Öyle mi?

-Biraz ama.

-Tamam, madem başladın neden benden izin istiyorsun o zaman. Ben yöntemlerinden hoşlanmıyorum.

-Efendim...

-Beni rahatsız ediyorsun. Uğraşmam gereken başka işler var. Pekâlâ, ben de biraz gülmek istiyordum zaten. Söylesinler de gülelim. Ama işler ters giderse işini kaybedersin. Gidebilirsin.

-Desteğiniz için teşekkür ederim efendim.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hem görsel hem işitsel yol ile analiz edilebilen filmler kişisel bilginin yapılandırılmasında kolaylaştırıcı rol alırlar. Görsel-işitsel kaynaklar olarak filmlerin kişiler üzerindeki etkisi diğer medyaların eğilim ve etkilerinden daha fazladır (Arroio, 2010). Bu nedenle bu çalışmada seçilen liderlik konusu konuyu etkili bir şekilde anlamlandırdığı düşünülen bir film yoluyla örneklendirilmiştir. Durumsal liderlik yaklaşımı Koro filmi üzerinden işlenmiştir.

Filmler değişen derecelerde izleyenlerin tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu etkilenme, bireylerin ihtiyaçlarına, kişiliklerine, doğalarına, sosyal ve kültürel yapılarına göre değişebilmektedir (Wolfrom, 2010). Rajendran ve Andrew (2014) yaptıkları çalışmada filmleri Liderlik ve Yönetim gibi derslerde pedagojiyi güçlendirmek için kullanılabilecek bir yol olarak göstermişlerdir. Filmler öğretim ortamları olarak çeşitli yönlerden güçlü sayılabilirler (English & Steffy, 1997). Bu güçlü yönler Koro filmi üzerinden şu şekilde açıklanabilir:

- Filmler, liderler ve kararları ile ilgili kısa, gerçek hayat gözlemleri sunar. Liderlerin kararları ve bunun uzun süreçteki olası sonuçları hakkında sıkıştırılmış bir tasvir sağlar. Koro filmi bu bakımdan durumsal liderlik yaklaşımının gerçek hayattan sıkıştırılmış bir örneği niteliğindedir. Bir liderin durumsal liderlik açısından içinde bulunduğu ortamı nasıl etkileyebileceği, aldığı kararların takipçilerini nasıl değiştirdiği ve kararlarının olası sonuçları filmde açıkça sergilenmiştir.
- Filmlerde kadın ya da erkek için liderlik yeteneğinin görünümünün nasıl olduğu gözler önüne serilir. Bu filmde bir liderin içinde bulunduğu durumda işlenen

konu dâhilinde nasıl davranması ve davranmaması gerektiği açıkça gösterilmiştir.

- Filmler liderin inancı, değerleri ve eylemleri arasındaki bağlantıyı görmemize olanak sağlar. Koro filmi, iki farklı temsili liderin kendi inanç ve değerlerinin eylemlerini nasıl etkilediğini görmemize imkân sağlamaktadır. Okul müdürü ve öğretmen, öğrencilerin üzerinde etkili olan temsili örnekler olarak incelenmiştir.
- Filmler, liderlerin takipçileri ve arasındaki iletişimi görmemize imkân sunarlar. Filmler bizlere liderin takipçilerini nasıl motive ettiğini ve değiştirdiği görmemizi sağlarlar. Bu çalışmada da lider ile takipçileri arasındaki iletişimin onların motivasyonlarını nasıl etkilediği farklı iki lider örneği ile sunulmuştur.
- Filmler yolu ile liderin ahlaki kuralları tasvir edilebilir. Filmler liderler hakkında ahlak unsurlarını ortaya çıkarabilirler. Her kişinin kendisine ait ahlaki kural ve değerleri vardır. Liderin sahip olduğu ahlaki kural ve değerler takipçilerini de etkileyecektir. Çalışmanın bir film yolu ile yapılması ve filmde iki farklı lider örneğinin yer alması liderlerin ahlaki kurallarının takipçilerini etkileyebilme açısından ne kadar önemli olduğunu açıkça örneklendirmektedir. Örneğin filmde Maxence amcanın yaralanması olayında yaralayan kişinin bulunabilmesi için müdürün öğrencilerden yapan kişiyi bulup ihbar etmelerini istemesi öğrencileri ispiyonculuğa sevk etmiştir. Yaralayan öğrenciyi bulan öğretmen Clement Mathieu'nun öğrenciyi Maxence amcaya iyileşene kadar bakma görevi vermesi öğrencinin kendi yaptığı ile yüzleşmesini sağlamış ve öğrencide pişmanlık, utanma ve üzüntü duygularının oluşmasını sağlamıştır.
- Filmler birçok düzeyde söylem imkânı sunarlar. Yazılı metinlerde ise görsel ya da sözel olmayan mesajlar kullanılamaz. Filmler hayatın taklitleridir. İzleyiciler liderin davranışlarını herhangi bir açıklama olmadan öğrenebilirler. Bu film Hersey – Blanchard durumsal liderlik modeline ait görsel – işitsel bir örnek olarak görülebilir.

Bu çalışmada filmdeki okul müdürünün, müzik öğretmenin ve öğrencilerin durumsal liderlik modeline göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Okul müdürünün ve öğretmenin liderlik tarzları, öğrencilerin olgunluk düzeyleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Buna göre okul müdürü durumsal liderlik tarzlarından 'uygulatıcı' (S1) liderlik tarzında bulunurken, öğretmen 'katılımcı' (S3) liderlik tarzında bulunmuştur. Öğrencilerin ise yetenekli olmalarına karşın motivasyonlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu bakımdan durumsal liderlik açısından olgunluk düzeyleri D3 seviyesinde bulunmuştur.

Filmde 'düşük destekleyici ve yüksek emredici' bir liderlik tarzına sahip olan okul müdürü öğrencileri başarıya ulaştıramazken; 'katılımcı' liderlik tarzı temsili örneği ile öğretmen, öğrencilerdeki yeterliği keşfederek onları motive etmenin yollarını aramıştır. Okul müdürünün 'uygulatıcı' liderlik tarzı ile yapamadığını 'yüksek destekleyici düşük emir verici' liderlik tarzı ile öğretmen başarmıştır. Haylaz, başarısız ve yeteksiz olarak görülen öğrencilerden başarılı bir koro oluşturmuştur. Öğrencilerin başarıma becerilerini açığa çıkarmıştır.

Görüldüğü gibi başarıyı elde etmede öğrencilerde var olan yeterliği anlamak önemlidir. Etkili liderler öncelikle astlarının ihtiyaçlarının farkına varırlar. Astların içerisinde buldukları durumu analiz ederler. Öğrencileri için etkili bir lider olmak

isteyen öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarının ve yeterliklerinin farkına varması hedefine ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Öğretmen, hangi liderlik tarzını benimseyeceğini bu farkındalığa göre karar vermelidir. Öğretmenlerin liderlik tarzlarını öğrencilerinin olgunluk düzeylerine göre seçmeleri, öğrencilerini başarıya ulaştırabilmelerini kolaylaştıracaktır. Yanlış liderlik tarzını seçen öğretmen ya da yöneticinin, filmdeki yanlış tarzı benimsemiş olan okul müdüründe olduğu gibi başarısızlıkla karşılaşması muhtemeldir.

Durumsal liderlik modelinin geçerliliği ile ilgili olarak çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Buna rağmen model oldukça yaygın bir şekilde kabul görmüştür. Birçok ünlü firmada yönetici yetiştirme ve geliştirmeye araç olmuştur (Paksoy, 1993). Ancak modelin eğitimde kullanılabilirliği ile ilgili araştırma yok denecek kadar azdır. Bu araştırma modelin eğitimde kullanılabilirliğini yansıtmaması bakımından önemlidir. Etkili öğretmenler, öğrencilerinin derse ilişkin yeterliliklerinin ve istekliliklerinin farkındadırlar. Öğretmen bu farkındalığı göz önünde tutarak kendi liderlik tarzını seçtiğinde öğrencilerinin başarıya ulaşması kolaylaşacaktır. Aynı şekilde etkili bir yöneticinin öğrenci ve öğretmenlerine karşı seçeceği liderlik tarzının, başarıya ulaşmasındaki etkililiği bakımından önemli olacağı düşünülebilir.

Araştırmanın durumsal liderlik modelinin eğitimde kullanılabilirliğine ilişkin yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın farklı olarak yerli ya da yabancı benzer eğitici filmler üzerinden yapılması önerilebilir ya da sınav başarılarına göre seçilen farklı okulların öğretmen ve yöneticilerinin liderlik tarzları öğrencilerinin olgunluk düzeyleri ile karşılaştırılarak incelenebilir. Filmler, çalışmalara sadece kuramsal değil aynı zamanda görsel çalışma imkânı da sağlarlar. Çalışmalarda filmlerin kullanılması, Türkiye’de bu tarz çalışmaların pek fazla olmaması nedeniyle alana bir yenilik ve çeşitlilik kazandıracaktır. Eğitici filmlerin incelenmesi yolu ile yapılabilecek çalışmalar, bu yolla öğretmenlere ve eğitici kişilere kendi alanları ile ilgili görsel-işitsel yönden birer örnek olacaktır. Filmlerin hayatın kurgusal taklitleri olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarına ve eğitimcilere bu yolla örnek yaşam deneyimleri kazandırılabilirdiği söylenebilir.

### Summary

**Purpose and Significance:** The purpose of this research is to examine the results of the managerial leadership styles that influence the maturity / development levels of the target students through the Les Choristes movie. The research is important because it is the first research to reflect the availability of the situational leadership approach in education through an audiovisual way. It is thought to be a guide to other research that

can be done on the topic and field in terms of bringing the leadership, education, and visibility together.

**Methods:** The method of the study is qualitative. The Les Choristes movie has been analyzed through the document analysis method on the basis of the Hersey Blanchard situational leadership model. The reason why the Hersey and Blanchard situational leadership model has been approached is that it is one of the most widely-accepted leadership approaches. The Les Choristes movie has been determined by choosing by means of sampling method. This movie has been preferred since the chosen movie is considered to have appropriate representations about the related research topic. In the study, the leadership styles of the headmaster and music teacher in the movie has been analyzed and determined. In addition, the analysis of the maturity / development level at which the students are involved has been done. The movie has been watched over and over again by focusing on the scenes related to the research subject. The study has been carried out in four stages. (i) The relevant literature has been searched. (ii) The movie has been found and watched. (iii) While the movie has been watched, the scenes in which the headmaster and the music teacher are involved have been analyzed and itemized. (iv) The scenes which have been itemized have been analyzed by evaluating in accordance with the literature.

**Results:** The headmaster, the music teacher and the students in the movie have been evaluated according to the situational leadership theory. The leadership style of the headmaster and the teacher has been evaluated in comparison with the maturity levels of the students. Accordingly, it has been determined that while the leadership style of the headmaster is 'enforcer' (S1) style among the situational leadership styles, the leadership style of the teacher is 'participant' (S3). Even though the students are talented, it has been observed that their motivation is low. In this respect, the maturity level of the students is at D3 level in terms of the situational leadership.

While the headmaster with a 'low supportive and high-ordering' leadership style in the movie cannot make the students succeed, the teacher with the example of 'participatory' leadership style has searched for the ways to motivate the students by discovering the sufficiency of the students. With the 'highly supportive low-ordering' leadership style, the teacher has done what the headmaster cannot do with the 'enforcer' leadership style. The teacher has created a successful chorus from students who are seen as naughty, unsuccessful and talentless. He has revealed the achievement skills the students.

**Discussion and Conclusions:** How a leader can influence his or her environment in terms of situational leadership, how his decisions change his followers, and the possible consequences of his decisions are clearly displayed in this movie. In this movie, it is clearly presented how a leader should behave and not behave within the subject of the situation in which he is involved. The Les Choristes movie allows us to observe how the beliefs and values of the two different representative leaders have influenced their actions. The headmaster and the teacher are shown as the examples of effective representation on the students. How the communication between the leader and the followers affects their motivations is presented through the two different leader



examples. This movie can be stated to be an audiovisual example belonging to the Hersey-Blanchard situational leadership model.

As seen, it is important to understand the sufficiency of the students in achieving success. Effective leaders first realize the needs of their subordinates. They analyze the situation their subordinates are in. It will make it easier for the teacher, who wants to be an effective leader for his / her students, to achieve his / her goal of becoming aware of the needs and competences of his / her students. The teacher should decide which leadership style to adopt according to this awareness. The selection of leadership styles of the teachers according to the maturity level of their students will make it easier for students to achieve success. It is likely that the teacher or administrator who chooses the wrong leadership style will fail as it is in the headmaster who has adopted the wrong style in the movie.

It is thought that the research will guide other studies on the availability of situational leadership theory in education. It may be suggested that the study can be conducted on similar native or foreign educational movies, or that the leadership styles of the teachers and the administrators in different schools selected according to the exam success can be examined by comparing the maturity levels of their students. Movies provide not only theoretical but also visual study opportunities. Since the number of such kind of studies is not too many in Turkey, the use of the movies in the study will bring about an innovation and a diversity in the field. In this way, the studies that can be conducted through the examination of the educational movies will be an audiovisual example related to their fields for the teachers and the educators.

### Kaynakça

- Akad, Ö. L. (Yönetmen), (1949). *Vurun kahpeye* [Sinema filmi]. Türkiye: Erman Film.
- Akıncı -Yüksel, N. A. (2015). Kültürel bir ürün olarak Türkiye’de sinema filmlerinde okul, öğretmen ve öğrenci temsiller. *Global Media Journal TR Edition*, 6(11), 1-17.
- Altan, M. Z. (2016). *Öğretmenliğe dair, filmler ve öğretmenler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Arroio, A. (2010). Context based learning: A role for cinema in science education. *Science Education International*, 21(3), 131-143.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik 'türleri' ve 'güç kaynakları'na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Barratier, C. (Yönetmen), (2004). *Koro (les choristes)* [Sinema filmi]. Fransa: Vega Film.
- Blank, W., Weitzel, J. R., & Green, S. G. (1990). A test of the situational leadership theory. *Personnel Psychology*, 43(3), 579-597.
- Cardon, P. W. (2010). Using films to learn about the nature of cross-cultural stereotypes in intercultural business communication courses. *Business Communication Quarterly*, 73(2), 150-165.
- Clavell, J. (Yönetmen), (1967). *To sir, with love (sevgili öğretmenim)* [Sinema filmi]. İngiltere: Columbia Pictures.
- Eğilmez, E. (Yönetmen), (1975). *Hababam sınıfı* [Sinema filmi]. Türkiye: Arzu Film.
- English, F. W., & Steffy, B. E. (1997). Using film to leadership in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 107-115.
- Eskiköy, O., & Özgür, D. (Yönetmen), (2008). *İki dil bir bavul* [Sinema filmi]. Türkiye/Hollanda: Tiglon.
- Haines, R. (Yönetmen), (2006). *Ron Clark'un hikayesi (The Ron Clark story)* [Sinema filmi]. Granada America Magna Global Entertainment and TNT.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 2, 6-34.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1982). *Management of organizational behavior* (4th ed.). Engle-woodCliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50(1), 42-49.
- Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson D. (2001). *Management of organizational behavior: leading human resources* (8th ed.), Upper saddle river, NJ: Prentice Hall.
- Huczynski, A., & Buchanan, D. (2004). Theory from fiction: A narrative process perspective on the pedagogic use of feature films. *Journal of Management Education*, 28, 702-726.
- Kavan, H., & Burne, J. (2009). Using film to teach communication concepts at university. *The International Journal of Learning*, 16(10), 429-440.
- Lippmann, W. (1922). *Publicopinion*. New York: Macmillan.
- Menendez, R. (Yönetmen), (1988). *Kalk ve diren (stand and deliver)*, [Sinema filmi]. U.S.: Warner.
- Mujtaba, B. G. (2009). Situational leadership and diversity management coaching skills. *Journal of Diversity Management*, 4(1), 1-12.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: theory and practice* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Paksoy, M. (1993). Liderlikte Hersey-Blanchard modeli. *Yönetim Dergisi*, 4(16), 19-22.

- Penn, A. (1962). *The miracle worker (Karanlığın içinden)* [Sinema filmi]. ABD: Playfilm Productions.
- Rajendran, D., & Andrew, M. (2014). Using film to elucidate leadership effectiveness models: reflection on authentic learning experiences. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 11(1), 1-16.
- Sarıbudak, D. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim içerikli filmlerin eğitim ortamlarına etkisine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Seden, O. F. (Yönetmen), (1966). *Çalıküşu* [Sinema filmi]. Türkiye: Kemal Film.
- Silman, F. (2017). *Eğitim konulu filmler*. Ankara: Pegem.
- Stone, A. G., & Patterson, K. (2005). *The history of leadership focus*. Retrieved May, 8, 2018, from [https://www.regent.edu/acad/global/publications/sl\\_proceedings/2005/stone\\_history.pdf](https://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2005/stone_history.pdf).
- Tofur, S. (2017a). 'Hababam Sınıfı' filmi ilk serisinin Katz'ın yönetsel üç beceri yaklaşımına göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 56, 53-66. doi:10.9761/JASSS7048.
- Tofur, S. (2017b). Case of a classroom management model in cinematographic narration: the movie Stand and Deliver. *International Online Journal of Educational Sciences*. Advance online publication. doi: 10.15345/iojes.2018.02.010
- Tofur, S. (2018). Sinematografik anlatıda okuldaki iletişim ağları: Ron Clark'ın hikâyesi filmi örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 54-67.
- Weir, P (Yönetmen), (1989). *Ölü ozanlar derneği (dead poets society)*, [Sinema filmi]. ABD: Touchstones Pictures.
- Wolfrom, K. J. (2010). *Reel principals: a descriptive content analysis of the images of school principals depicted in movies from 1997-2009* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yurdigül, A. (2014). Eğitim olgusunun sinematografik anlatıdaki yeri üzerine bir yaklaşım denemesi ('Bal' filmi örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, 18(60), 487- 502.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Öğretmen Yetiştirmede Etkileşimli Tahta Kullanımı: Bir Yıllık Deneyimli Akademisyen ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

### Interactive White Board Use in Teacher Training: Trainers vs. Trainees after One Year Experiences

Çetin GÜLER\*\*

Hayati ÇAVUŞ\*\*\*

Received: 09 February 2018

Research Article

Accepted: 27 August 2018

**ABSTRACT:** The aim of this study is to determine the opinions of the teacher trainers and teacher trainees for the use of interactive white board technology in the teacher training process and to make suggestions for a more effective and efficient teacher training process by using the interactive white board in line with these opinions. Descriptive survey model was used in the study. Participants of the study consisted of 35 teaching trainers and 969 registered teacher trainees of the education faculty of a university in Anatolia in 2015. After one year experiences of the participants' with interactive white boards, data were collected about the experiences of both groups. It can be said that the interpretation of the data obtained from the teacher trainers and the teacher trainees after their experiences of using the interactive white board for one year is generally positive towards the use of interactive white boards in the educational process. It has been seen that teacher trainers mostly use interactive white boards to make presentations and are mostly disturbed by software and hardware problems with interactive white boards. It was concluded that both the teacher trainers and the teacher trainees did not see themselves adequately about the interactive white board use and they needed trainings in this regard, and suggestions were made to both practitioners and researchers in this direction.

**Keywords:** teacher training, use of IWB, teacher trainees, teacher trainers.

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, öğretmen yetiştirme sürecinde etkileşimli tahta teknolojisini kullanımına yönelik öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek ve bu görüşler doğrultusunda etkileşimli tahta kullanımıyla daha etkili ve verimli bir öğretmen yetiştirme süreci için önerilerde bulunmaktır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2015 yılında Anadolu'daki bir üniversitenin eğitim fakültesinde çalışmakta olan 35 öğretim elemanı ve kayıtlı 969 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların etkileşimli tahtalarla bir yıllık deneyimlerinin ardından, her iki grubun deneyimlerine yönelik veri toplanmıştır. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının bir yıllık etkileşimli tahta kullanma deneyimleri sonrasında kendilerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının etkileşimli tahta ile ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının etkileşimli tahtaları daha çok sunum yapmak için kullandıkları ve bu kullanımlarda daha çok etkileşimli tahtaların yazılımsal ve donanımsal sorunlarından rahatsız oldukları görülmüştür. Hem öğretim elemanlarının hem de öğretmen adaylarının etkileşimli tahta kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ve bu konuda eğitimlere ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmış ve bu doğrultuda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** öğretmen yetiştirme, etkileşimli tahta kullanımı, öğretmen adayları, öğretim elemanları.

\*\* Corresponding Author: Dr., Van Yüzüncü Yıl University, Van, Turkey, [cegin@yyu.edu.tr](mailto:cegin@yyu.edu.tr)

\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl University, Van, Turkey, [hcavus@yyu.edu.tr](mailto:hcavus@yyu.edu.tr)

#### Citation Information

Tofur, S. (2018). Öğretmen yetiştirmede etkileşimli tahta kullanımı: Bir yıllık deneyimli akademisyen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 838-859.

## Giriş

Eğitimsel süreç ve yaklaşımlar teknoloji gibi bazı etkenlere bağlı olarak değişim gösterebilmektedirler. Bu değişimler öğretmen yetiştirme süreçlerini de etkilemektedir. Özellikle teknolojideki değişimler ve bu değişimlerin eğitim alanına yansımaları bu tür değişimleri neredeyse zorunlu kılmaktadır (Al-Qirim, 2011). Özel ve kamu kurumları eğitim süreçlerini daha etkili ve verimli kılmak adına teknolojik yatırımlarda bulunmaktadırlar. Bu yatırımların amaçlarına yönelik etki ve farklılıklara yol açmalarının, uygun ve doğru kullanılmalarına bağlı olduğu söylenebilir. Bu tür teknolojilerin eğitim süreçlerinde uygun ve doğru kullanılmalarındaki önemli aktörlerden biri olarak öğretmenler değerlendirilebilir (Beauchamp & Kennewell, 2012; Canbolat, 2011; Yüksel & Adıgüzel, 2012). Öğretmenlerin doğru pedagojik yaklaşımlarla yeni teknolojileri sınıflarında kullanmaları bu süreçlerin amaçları doğrultusunda gerçekleşmesinde önemli bir etken olarak görülebilir (Badilla Quintana, 2012; Beauchamp & Kennewell, 2012; Canbolat, 2011; Shulman, 1986; Sumak & Sorgo, 2016; Yüksel & Adıgüzel, 2012). Bununla beraber yeni neslin teknoloji kullanımına yönelik ilgi ve becerileri öğretmenlerinin de onların eğitim sürecine etkin katılımlarını sağlamak (Ali & Al-kaabi, 2012; Badilla Quintana, 2012; Bruffaerts-Thomas & Bruffaerts, 2013; Ipek & Sözcü, 2016; Lopez & Krockover, 2014; Tataroglu & Erduran, 2010; Winzenried, Dalgarno & Tinkler, 2010) adına yeterli düzeyde teknoloji kullanabilme yetisine sahip olmalarını gerektirdiği de söylenebilir (Akgün, 2013; Lai, 2014; Shulman, 1986). Ayrıca eğitim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen yetiştirme sürecine de dikkat çekilerek; teknolojiden beklenen yararın elde edilebilmesi için öğretmen adaylarının uygun teknolojileri uygun pedagojik yaklaşımlarla kullanabilecek ve bu yetilerini öğrencilerine de aktarabilecek şekilde yetiştirilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Beauchamp & Kennewell, 2012; Campbell & Martin, 2010; Çelik & Kahyaoğlu, 2007; Mishra & Koehler, 2006; Schmidt vd., 2009; Sumak & Sorgo, 2016; Winzenried vd., 2010).

Daha etkili eğitim ortamlarının sağlanabilmesi adına etkileşimli tahta (ET) gibi öğretim teknolojilerinin (Al-Qirim, 2011) eğitim ortamlarında kullanılması önemli görülmektedir (Akyüz, Pektaş, Kurnaz & Memiş, 2014; Beauchamp & Kennewell, 2012; Campbell & Martin, 2010). ET, beyaz tahta, kara tahta ve bilgisayar teknolojilerinin birleşimi şeklinde düşünülüp; eğitim ortamlarının kalitesinin artırılmasına yarar sağlayabilecek teknolojilerden biri olarak değerlendirilebilir (Jang & Tsai, 2012a). Ancak teknolojinin tek başına eğitimde kaliteye katkı sağlayabileceğini iddia etmek doğru olmayacaktır (Şumak, Pušnik, Heričko & Šorgo, 2017). Bir teknolojinin etkililiğinin ve verimliliğinin onu kullananların kullanımına bağlı olduğu söylenebilir. ET gibi teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanımlarına yönelik olarak bu teknolojileri kullanacak olan öğretmenlerin niteliklerinin önem kazandığı söylenebilir (Al-Qirim, 2011; Badilla Quintana, 2012; Campbell & Martin, 2010; Öztürk & Horzum, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin hangi teknolojileri, pedagojik ve bağlamsal gereksinimler doğrultusunda nasıl kullandıklarının teknolojinin kendisinden daha önemli olduğu ifade edilebilir (Campbell & Martin, 2010; Pamuk, Ülken & Dilek, 2012). Öğretmenlerin kişisel gelişimlerinde kullanılabilecek yeni yöntem ve yaklaşımlar, sadece öğretmen gelişimine değil ayrıca öğrencilerin gelişimlerine de olumlu katkılar sağlayabilir (de Groot-Reuvekamp, Ros & van Boxtel, 2018).



Aralarında Türkiye'nin de bulunduğu bazı ülkeler (Al-Qirim, 2011; Beauchamp & Kennewell, 2012; Bruffaerts-Thomas & Bruffaerts, 2013; Turel, 2011) eğitim ve teknoloji ilişkisine oldukça önem vermekte ve hatırı sayılır ölçeklerde projelerle eğitimde teknolojiden yarar sağlamaya çalışmaktadır. Türkiye bu doğrultuda 2012 yılında “Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi”, kamuoyunda bilinen adıyla FATİH projesini başlatmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) ilgili biriminin resmî web sitesinde FATİH projesi ile ilgili “Her öğrencimizin en iyi eğitime kavuşması, en kaliteli eğitim içeriklerine ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tasarlanmış olan FATİH Projesi, eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili dünyada uygulamaya konulan en büyük ve en kapsamlı eğitim hareketidir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2017). FATİH projesi kapsamında Türkiye’de yer alan bütün ilkokul, ortaokul ve liselerin dersliklerine ET’lerin kurulması ve bu okullardaki bütün öğretmen ve öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılması amaçlanmıştır. Proje 2017 yılı itibariyle devam etmekle beraber anılan donanımsal yatırımların yanı sıra bu donanımları destekleyecek yazılımlara da yer verilmektedir. Gerek donanımsal gerekse yazılımsal açıdan bu proje dünyadaki en büyük ve en kapsamlı hareketlerden biri olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan bu projede hedeflenen sonuçlara ulaşılması adına öğretmenlerin çok önemli bir rolünün olduğunu vurgulamakta yarar görülebilir. MEB, FATİH projesiyle birlikte sunulan teknolojilerden eğitim sürecinde etkili bir yararın sağlanması amacıyla, öğretmenlere proje kapsamına yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına yoğunluk vermiştir. Ancak Mart 2016’da MEB ilgili müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen ve bu çalışmanın araştırmacılarından birinin de katıldığı bir toplantıda proje yürütücüsü konumundaki ilgili bir yöneticinin “MEB bünyesinde öğretmen olarak atanan öğretmenlere yönelik çok ciddi hizmet içi eğitimler sunmamıza rağmen beklenen verimi alamıyoruz. Bu eğitimlerin, öğretmenlere hizmet öncesinde verilmiş olması çok daha etkili olurdu.” ifadelerinin öğretmen yetiştirme sürecinde ET gibi teknolojilerin kullanılmasının önemine katkı sağlar nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yapıldığı, Anadolu’da yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi yetiştirmekte olduğu öğretmen adaylarını, öğretmen olduklarında, görece yeni sayılabilecek (Ali & Al-kaabi, 2012; Şumak vd., 2017) bu teknolojileri uygun şekilde kullanabilecek nitelikte yetiştirebilmek amacıyla 2015 yılında bünyesindeki her anabilim dalının en az bir sınıfına ET kurduğunu belirtmiştir. ET kurulumundan sonra öğretim elemanlarına ET kullanımına yönelik bir eğitim sunulmuştur. Ancak teknolojinin varlığı tek başına yeterli olmamaktadır (Şumak vd., 2017). Bu durum ve anılan alanyazında ifade edilen benzer durum ve öneriler doğrultusunda bu çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen yetiştirme sürecinde ET teknolojisinin kullanımına yönelik öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler doğrultusunda ET kullanımıyla daha etkili ve verimli bir öğretmen yetiştirme süreci için önerilerde bulunmaktır.

Öğretmen yetiştirme sürecinde teknoloji kullanımının yeri ve önemi, anılan ifadelerden dolayı üzerinde çalışılması gereken bir alan olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının, öğretmen olduklarında ET gibi teknolojileri sınıflarında doğru ve etkili kullanabilmelerinde, öğretmenlik eğitimleri sürecinde bu teknolojilerin öğretmen yetiştiricileri (akademisyenler) tarafından doğru ve etkili kullanmaları önerilmektedir (Campbell & Martin, 2010; Coyle, Yanez & Verdu, 2010; Mishra & Koehler, 2006; Şumak vd., 2017). İlgili alanyazının taranması kapsamında öğretmen yetiştirme



sürecinde ET kullanımına yönelik az miktarda çalışmaya erişim sağlanmıştır (Akyüz vd., 2014; Campbell & Martin, 2010; Divaharan & Koh, 2010; Hammond, Reynolds & Ingram, 2011; Wong, Teo & Goh, 2014, 2015). Bu çalışmaların çoğu belli bir alandaki öğretmen adaylarının ET ile ilgili deneyimleri ve görüşleriyle ilgilidir (Akyüz vd., 2014; Campbell & Martin, 2010). Öğretmen yetiştiren fakültelerdeki öğretim elemanlarının ET ile ilgili deneyim ve düşünceleriyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada hemen her alandaki öğretmen adayları ve onları öğretmenliğe hazırlamakla sorumlu olan öğretim elemanlarının deneyim ve görüşlerine yer verilmiştir. Bu bakımdan, bu çalışmanın alanyazına anlamlı bir katkı sağlaması beklenebilir.

Bu çalışmada öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının ET kullanma durumları ve ET kullanımına yönelik genel görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının, genel bilgi ve iletişim teknolojileri ve ET kullanımına yönelik dağılımları nedir?
2. Eğitim fakültesi öğretim elemanları ET'lerin hangi özelliklerini kullanmaktadırlar?
3. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının ET kullanımına yönelik genel görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışmada, devam etmekte olan bir durumla ilgili bazı betimlemelerin açıklanarak ortaya konması amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017; Sönmez & Alacapınar, 2011). Çalışmanın yapıldığı fakülteye ET kurulumu gerçekleştirildikten ve ilgili eğitim verildikten sonra 2015-2016 öğretim yılının her iki döneminde ET'ler öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının kullanımına sunulmuştur. Böylece öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının bir yıllık bir deneyim süreci geçirmeleri sağlanmıştır. Bir yıllık deneyim sürecinden sonra hem öğretim elemanlarından hem de öğretmen adaylarından bu deneyime yönelik veriler toplanmıştır.

### Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini 2015-2016 öğretim yılında Anadolu'da yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ve bu fakülteye kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. İlgili fakülte'deki öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının tamamından veri toplanması amaçlanmış ve 100'den fazla öğretim elemanı ve 2000'den fazla öğretmen adayına veri toplama araçları dağıtılabilmektedir. Ancak veri toplama süreci gönüllülük esaslı yürütüldüğü için 124 öğretim elemanının 35'inden (%28) ve 3125 öğretmen adayının 969'undan (%31) kullanılacak veri toplanabilmektedir. Bu iki guruba ait bazı betimsel istatistikler Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

## Öğretim Elemanlarının Bazı Betimsel İstatistikleri

		Bölüm											
		BÖTE		İngilizce		Matematik ve Fen		Sosyal Bilimler ve Türkçe		Temel Eğitim		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Erk. Yaş	<31	1	20.0	0	0.0	2	40.0	1	20.0	1	20.0	5	100.0
	31-35	1	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	50.0	2	100.0
	36-40	1	14.3	1	14.3	1	14.3	3	42.9	1	14.3	7	100.0
	41-45	0	0.0	0	0.0	2	33.3	2	33.3	2	33.3	6	100.0
	>45	0	0.0	1	14.3	6	85.7	0	0.0	0	0.0	7	100.0
	Toplam	3	11.1	2	7.4	11	40.7	6	22.2	5	18.5	27	100.0
Cins.	<31	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	31-35	0	0.0	1	25.0	0	0.0	2	50.0	1	25.0	4	100.0
	36-40	1	50.0	0	0.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	2	100.0
	41-45	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	1	100.0
	>45	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	1	100.0
	Toplam	1	12.5	1	12.5	1	12.5	2	25.0	3	37.5	8	100.0
Toplam		4	11.4	3	8.6	12	34.4	8	22.8	8	22.8	35	100.0

Kendilerinden veri toplanabilen öğretim elemanlarının 27'si (%77) erkek ve 8'i (%23) kadındır. Öğretim elemanları yaş dağılımlarına göre beş grup altında değerlendirilmiştir. Buna göre 31 yaşından küçük beş, 31-35 yaş aralığında altı, 36-40 yaş aralığında dokuz, 41-45 yaş aralığında yedi ve 45 yaşından büyük sekiz öğretim elemanından veri toplanmıştır. Katılımcıların bölümlere göre dağılımları: BÖTE dört (%11), İngilizce üç (%9), Matematik ve Fen 12 (%34), Sosyal Bilimler ve Türkçe sekiz (%23) ve Temel Eğitim sekiz (%23) şeklindedir. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarından veri toplanmış olmasına rağmen, bu bölümün öğretim elemanlarından veri toplanamamıştır.

Çalışmada 421'i (%43) erkek, 548'i (%57) kadın olmak üzere toplam 969 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Katılımcıların yaşları 17 ile 38 arasında değişmekle beraber; frekans ve yüzde dağılımları göz önünde bulundurularak yaş dağılımları gruplandırılmıştır. Buna göre katılımcıların 182'si (%19) 19 yaş, 196'sı (%20) 20 yaş, 170'i (%18) 21 yaş, 150'si (%16) 22 yaş, 104'ü (%11) 23 yaş ve 167'si (%17) 24 yaş grubunda yer almıştır. Katılımcıların bölümlere göre dağılımları: BÖTE 82 (%9), İngilizce 77 (%8), Matematik ve Fen 341 (%35), Sosyal Bilimler ve Türkçe 270 (%28), Güzel Sanatlar 32 (%3) ve Temel Eğitim 167 (%17) şeklindedir. Katılımcıların 303'ü (%31) birinci sınıfa, 273'ü (%29) ikinci sınıfa, 153'ü (%16) üçüncü sınıfa, 193'ü (%20) dördüncü sınıfa ve 47'si (%5) beşinci sınıfa kayıtlıydı.

Tablo 2

## Öğretmen Adaylarının Bazı Betimsel İstatistikleri

		Bölüm							Toplam
		BÖTE	İngilizce	Matematik ve Fen	Güzel Sanatlar	Sosyal Bilimler ve Türkçe	Temel Eğitim		
Erkek	Snf 1	N	13	5	43	14	37	8	120
		%	10.8	4.2	35.8	11.7	30.8	6.7	100.0
	Snf 2	N	11	6	20	1	51	17	106
		%	10.4	5.7	18.9	0.9	48.1	16.0	100.0
	Snf 3	N	11	12	25	2	20	0	70
		%	15.7	17.1	35.7	2.9	28.6	0.0	100.0
	Snf 4	N	14	0	23	5	37	20	99
		%	14.1	0.0	23.2	5.1	37.4	20.2	100.0
	Snf 5	N	0	0	16	0	10	0	26
		%	0.0	0.0	61.5	0.0	38.5	0.0	100.0
Toplam		N	49	23	127	22	155	45	421
		%	11.6	5.5	30.2	5.2	36.8	10.7	100.0
Cins Kadın	Snf 1	N	10	23	83	7	35	25	183
		%	5.5	12.6	45.4	3.8	19.1	13.7	100.0
	Snf 2	N	5	19	60	2	38	43	167
		%	3.0	11.4	35.9	1.2	22.8	25.7	100.0
	Snf 3	N	6	12	40	0	10	15	83
		%	7.2	14.5	48.2	0.0	12.0	18.1	100.0
	Snf 4	N	12	0	17	1	25	39	94
		%	12.8	0.0	18.1	1.1	26.6	41.5	100.0
	Snf 5	N	0	0	14	0	7	0	21
		%	0.0	0.0	66.7	0.0	33.3	0.0	100.0
Toplam		N	33	54	214	10	115	122	548
		%	6.0	9.9	39.1	1.8	21.0	22.3	100.0
Toplam	Snf 1	N	23	28	126	21	72	33	303
		%	7.6	9.2	41.6	6.9	23.8	10.9	100.0
	Snf 2	N	16	25	80	3	89	60	273
		%	5.9	9.2	29.3	1.1	32.6	22.0	100.0
	Snf 3	N	17	24	65	2	30	15	153
		%	11.1	15.7	42.5	1.3	19.6	9.8	100.0
	Snf 4	N	26	0	40	6	62	59	193
		%	13.5	0.0	20.7	3.1	32.1	30.6	100.0
	Snf 5	N	0	0	30	0	17	0	47
		%	0.0	0.0	63.8	0.0	36.2	0.0	100.0
Toplam		N	82	77	341	32	270	167	969
		%	8.5	7.9	35.2	3.3	27.9	17.2	100.0

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, biri öğretim elemanları diğeri ise öğretmen adayları için olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarında, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerini, genel bilgi iletişim teknolojilerini ve ET kullanım durumlarını belirlemeye yönelik çoktan seçmeli sorulara

yer verilmiştir. Bununla beraber hem öğretim elemanlarına hem de öğretmen adaylarına deneyimledikleri, eğitim sürecinde ET kullanımına yönelik genel görüş, beklenti ve önerilerinin sorulduğu açık uçlu sorular da veri toplama araçlarında yer almıştır. Hazırlanan veri toplama araçları, çalışmanın amacı açıklanarak biri ölçme değerlendirme, biri öğretim teknolojileri alanlarından olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda araçların görsel geçerliğine katkı sağlayacağı önerilen bazı şekilsel değişikliklerle beraber açık uçlu soruların iyileştirilmesi için bazı ifade değişiklikleri yapılmıştır. Öğretim elemanları için hazırlanan veri toplama aracı iki öğretim elemanının, öğretmen adayları için hazırlanan veri toplama aracı ise yedi öğretmen adayının katılımıyla test edilmiştir. Teste katılan öğretim elemanları ve öğretmen adayları veri toplama araçlarının, anlaşılabilirliği, soruların sıralaması ve konuları, kullanılan yazı tipi ve boyutu ve formun uzunluğu ile ilgili herhangi bir sorun belirtmemişlerdir.

### **Veri Analizi**

Çoktan seçmeli sorulara verilen yanıtlarla elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının ET kullanımına yönelik görüşlerini belirttikleri açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise nitel veri analiz yöntemlerinden olan içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi ile gerçekleştirilen kodlamalar ve ulaşılan temalar başka bir araştırmacının incelemesine sunulmuş ve kendisinden teyit alınarak nitel analizin iç geçerliliğine katkı sağlanmıştır (Glesne, 2013; Patton, 2014; Yildirim & Şimşek, 2005).

### **Bulgular**

Bulgular araştırma sorularına göre sıralanarak sunulmuştur. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının aynı soruya verdikleri yanıtların bulguları, daha etkili bir karşılaştırma sunabileceği değerlendirilerek aynı tabloda sunulmuştur (Örnek: Öğretim elemanlarına “*Etkileşimli tahtayı derslerinizde kullanırken, tahtanın hangi özelliklerinden faydalaniyorsunuz?*” sorusu sorulmuşken öğretmen adaylarına “*Hocalarınız etkileşimli tahtayı derslerinizde kullanırken, tahtanın hangi özelliklerinden faydalaniyor?*” sorusu sorulmuştur.).

### **Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının ET Kullanımına Yönelik Dağılımları Nedir?**

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının ET kullanımı dağılımları kapsamında ET kullanmayı bilme durumları, ET kullanımına yönelik eğitim alma istekleri ET kullanmayı nasıl öğrendikleri, ET kullanım deneyimleri (yıl bazında), kendilerini ne düzeyde bir ET kullanıcısı olarak tanımladıkları ve haftalık ET kullanım sıklıkları sorulmuştur. ET ile ilgili eğitim alma isteğinin ET kullanmayı bilme durumuyla ilgili olup olmadığı da ilgi çekici bulunarak bu durumun incelenmesi için bu iki değişkene ait bazı betimsel değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Et Kullanmayı Bilme ve ET Eğitim İsteği*

			Etkileşimli tahta kullanmayı biliyor musunuz?				Toplam
			Evet		Hayır		
			N	%	N	%	
ET eğitimi almak ister misiniz?	Öğretim elemanları	Evet	21	84	4	16	25
		Hayır	9	90	1	10	10
		Toplam	30	86	5	14	35
Öğretmen adayları	Evet	297	44	376	56	673	
	Hayır	220	74	76	26	296	
	Toplam	517	53	452	47	969	

Öğretim elemanlarının 25'i (%71) ET ile ilgili bir eğitime katılmak istediğini belirtmiştir. Bunların 21 (%84) ET kullanmayı bildiğini belirten öğretim elemanlarıdır. Diğer taraftan ET ile ilgili bir eğitime katılmak istemediğini ve aynı zamanda ET kullanmayı bilmediğini bildiren öğretim elemanı sayısı 1'dir (%10). Öğretmen adaylarından ET kullanmayı bildiğini belirttiği halde ET eğitimi almak isteyenlerin sayısı 297 (%44) iken hem ET kullanmayı bilmediğini hem de ET ile ilgili bir eğitime katılmak istemediğini belirten öğretmen adayları sayısı 76'dır (%26). Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının ET kullanmayı nasıl öğrendiklerine yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*ET Kullanmayı Nasıl Öğrendiniz?*

	Öğretim elemanları		Öğretmen adayları	
	f	%	f	%
Öğrenmedim	5	14	452	47
Kendi Kendime/Fakülte'deki derslerde	28	80	448	46
Diğer	2	6	69	7
Toplam	35	100	969	100

Öğretim elemanlarının beşi (%14) ET kullanmayı bilmediğini belirtirken bu sayı öğretmen adayları için 452'dir (%47). ET kullanmayı kendi kendine/fakülte'deki derslerde öğrendiğini belirten öğretim elemanlarının sayısı 28 (%80) iken bu sayı öğretmen adayları için 448'dir (%46). Bu soruyu yanıtlarken diğer seçeneğini seçen öğretim elemanı sayısı iki (%6) iken öğretmen adayları sayısı 69'dur (%7). Öğretim elemanları diğer seçeneğine herhangi bir açıklama yazmazken öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%83) lisede/kursta/dershane'de şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretim elemanlarının ET kullanma süreleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*Öğretim Elemanlarının ET Kullanma Süreleri*

	<i>f</i>	%
Kullanmıyorum	7	20
1 yıldan az	17	49
1-3 yıl	11	31
Toplam	35	100

Öğretim elemanlarının yedisi (%20) ET kullanmazken, 17'si (%49) bir yıldan daha az bir süre ET kullanmıştır. ET kullanma süresini 1-3 yıl olarak işaretleyen öğretim elemanı sayısı 11 (%31) iken üç yıldan daha uzun ET kullanım deneyimi olduğunu belirten öğretim elemanı olmamıştır. Öğretim elemanlarının kendilerini nasıl bir ET kullanıcısı olarak tanımladıklarına yönelik bulgular Tablo 6'te sunulmuştur.

Tablo 6

*ET Kullanma Yeterlik Algısı*

	<i>f</i>	%
Yetersiz	3	9
Acemi	6	17
Orta	20	57
İyi	4	11
Uzman	2	6
Toplam	35	100

ET kullanma yeterliği bakımından öğretim elemanlarının üçü (%9) kendilerini yetersiz, altısı (%17) acemi, 20'si (%57) orta, dördü (%11) iyi ve ikisi (%6) uzman düzeyde görmektedirler. Öğretim elemanlarının bir haftada ET kullanma sıklıkları ile ilgili hem öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarının yanıtları ve öğretmen adaylarının kendi haftalık ET kullanımına yönelik verileri Tablo 7'da sunulmuştur.

Tablo 7

*Haftalık ET Kullanma Sıklığı*

	Öğretim elemanlarına göre kendi kullanımları		Öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarının kullanımı		Öğretmen adaylarına göre kendi kullanımları	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hiç	7	20	238	24	356	36
1-5 saat	10	29	583	60	298	31
6-10 saat	4	11	123	13	112	13
11-15 saat	9	26	18	2	193	19
16 saat ve üzeri	5	14	7	1	10	1
Toplam	35	100	969	100	969	100

Öğretim elemanlarından yedisi (%20) kendilerinin, öğretmen adaylarından 238'i (%24) derslerine giren öğretim elemanlarının hiç ET kullanmadığını belirtmiştir. Hiç ET kullanmadığını belirten öğretmen adayı sayısı ise 356'dır (%36). Haftalık 1-5 saat



ET kullanımını için bu sayı ve oranlar sırasıyla 10 (%29), 583 (%60) ve 298'dir (%31). Haftalık 6-10 saat ET kullanımını için bu sayı ve oranlar sırasıyla 4 (%11), 123 (%13) ve 112'dir (%13). Haftalık 11-15 saat ET kullanımını için bu sayı ve oranlar sırasıyla 9 (%26), 18 (%2) ve 193'dir (%19). Haftalık 16 saat ve üzeri ET kullanımını için bu sayı ve oranlar sırasıyla 5 (%14), 7 (%1) ve 10'dir (%1).

### Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ET'lerin Hangi Özelliklerini Kullanmaktadırlar?

Öğretim elemanlarının derslerinde ET'lerin hangi özelliklerinden yararlandıklarının belirlenmesi amacıyla hem öğretim elemanlarına hem de öğretmen adaylarına, en çok kullanılan ET özelliklerinin seçenekler halinde sunulduğu bir soru sorulmuştur. Soru yanıtlanırken birden fazla seçeneğin seçilebileceği belirtilmiştir. Bununla beraber listelenen özelliklerden farklı özelliklerin de belirtilebilmesi için “diğer” başlığı altında açık uçlu bir alanda bırakılmıştır. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

#### Öğretim Elemanlarının En Çok Kullandıkları ET Özellikleri\*

	Öğretim elemanlarına göre kendi kullanımları		Öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarının kullanımı		Öğretmen adaylarına göre kendi kullanımları	
	f	%	f	%	f	%
Yazı yazma	11	31	156	16	109	11
Tahtadaki notları kaydetme	1	3	104	11	96	10
İnternete bağlanma	13	37	160	17	131	13
Hazırladığı materyalleri sunma	27	77	631	65	467	48
Video gösterme	19	54	372	38	289	30
Çizim/geometrik şekil oluşturma	1	3	98	10	81	8
Problem çözme	3	9	69	7	43	4

\*Birden fazla seçenek belirtilebildiği için tabloda toplam satırına yer verilmemiştir.

Hem öğretim elemanlarına hem de öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarının en çok kullandığı ET özellikleri “Hazırladığı materyali sunma” (%77 ve %65), “Video gösterme” (%54 ve %38) ve “İnternete bağlanma” (%37 ve %13) olmuştur. Bu özellikler için öğretmen adaylarının kendi kullanımları ise sırasıyla %48, %30 ve %13'tür. ET'lerin “Yazı yazma” (%31 ve %11), “İnternete bağlanma” (%37 ve %13) ve “Video gösterme” (%54 ve %38) özelliklerinin kullanılması bakımından öğretim elemanlarının belirttiği oranlar öğretmen adaylarının belirttiği oranlardan daha yüksektir. Diğer taraftan “Tahtadaki notları kaydetme” (%3 ve %11) ve “Çizim/geometrik şekil oluşturma” (%3 ve %10) özelliklerinin kullanılması yönünden öğretmen adaylarının belirttiği oranlar öğretim elemanlarının belirttiklerinden daha yüksektir.

## Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları Ve Öğretmen Adaylarının ET Kullanımına Yönelik Genel Görüşleri Nelerdir?

Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına ET kullanımına yönelik genel görüş, beklenti ve önerilerinin sorulduğu açık uçlu sorular sorulmuştur. Katılımcılardan ET ile ilgili görüşlerini bildiren öğretim elemanı sayısı 32 (%91) iken öğretmen adayı sayısı 284 (%29) olmuştur. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının yanıtları nitel analiz yöntemlerinden içerik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tablo 9’da bu yanıtların analiziyle elde edilen temalar ve bu temalara ait kodlanma sayılarına yönelik basit betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 9

### İçerik Analiziyle Elde Edilen Temalar

Tema	Açıklama	Öğretim elemanları		Öğretmen adayları	
		N	%	N	%
ET kullanma yetisi	ET ve ET özelliklerini yeterli ve etkili kullanabilme	6	15	115	27
ET sorunları	ET kullanımı sürecinde deneyimlenen teknik ve pedagojik sorunlar	13	31	68	16
ET potansiyeli	ET kullanımının sağlayabilecekleri	8	20	73	17
ET memnuniyet/tercih	ET kullanılmasını isteme veya istememe	9	22	92	21
Diğer	Doğrudan ET kullanmaktan kaynaklanmayan durumlar	5	12	81	19
Toplam		41	100	429	100

Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşleri “ET kullanma yetisi”, “ET sorunları”, “ET potansiyeli”, “ET memnuniyet/tercih” ve “Diğer” temaları altında kodlanmıştır. Öğretim elemanlarının ifadelerinden, bu temalardan en çok “ET sorunları” teması (%31), en az ise “Diğer” teması altında kodlama yer almıştır. Öğretmen adayları için ise en çok “ET kullanma yetisi” (%27) ve en az “ET sorunları” temalarında kodlamalar yer almıştır.

“ET kullanma yetisi” teması altında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının ET kullanmayı bilmeme veya yeterli düzeyde bilmeme ve ET kullanımına yönelik eğitim talebi görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir.

*“Aslında çok daha fazla özelliği olmasına rağmen yeterli hissetmediğimden hakkını vermediğimi düşünüyorum.”* Öğretim Elemanı 7

*“Gerekli eğitimin verilmeyişi olumsuz etkiliyor”* Öğretim Elemanı 1

*“Daha etkin bir kurs veya uzmanlık alanı olan birinden seminer şeklinde bir eğitim verilseydi”* Öğretim Elemanı 23

*“Yeterince bilgilendirme yapılmalı ve materyal dersinde öğrencilere öğretilmeli.”* Öğretmen Adayı 135

*“Anlamıyorum, bilmek istiyorum, kullanmak isterim.”* Öğretmen Adayı 234

*“Keşke kullanımını bize de öğretseler.”* Öğretmen Adayı 587

Hem öğretim elemanlarının hem de öğretmen adaylarının görüşlerinden ET kullanımına yönelik kendilerini yeterli hissetmedikleri anlaşılabilir. Öğretim elemanları ET’leri derslerinde kullanıyor olsalar da ET’lerin daha fazla ve farklı özelliklerinin olduğunun farkındalar ancak bu özelliklerin neler olduklarını ve bu özellikleri nasıl

kullanacaklarını bilmiyor olabilirler. Bu nedenle ET'ler ile ilgili daha kapsamlı bir eğitim talebini dile getirmiş olabilirler. Diğer taraftan öğretmen adaylarının görüşlerinden, öğretmen adaylarının ET kullanımı konusunda daha yetersiz oldukları anlaşılabilir. Hatta öğretmen adayı 234 ve 87'nin ifadelerinde ET kullanımına dair herhangi bir deneyim ve bilgilerinin olmadığı sonucu da çıkarılabilir.

“ET sorunları” teması altında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının, öğretim sürecinde ET kullanımından kaynaklandığını düşündükleri, doğrudan ET kullanımı ile ilgili veya dolaylı olarak, ET kullanımının uzanımı olarak gördükleri sorunlara yer verilmiştir. Belirtilen sorunlardan bazıları şöyledir.

*“Daha çok lise sınıflarına göre yani küçük. daha büyük sınıflarda görüntü ve ses yetersiz.”*  
Öğretim Elemanı 12

*“Yazılımı sürekli hata veriyor.”* Öğretim Elemanı 17

*“Arka sırada oturan öğrencilerin görüşünü azalttığını düşünüyorum.”* Öğretim Elemanı 5

*“Öğrenci-öğretmen ilişkisini zedeliyor.”* Öğretmen Adayı 549

*“Ders amaçlı kullanmadıkları için sakıncalı görüyorum.”* Öğretmen Adayı 345

*“Bence çok gereksiz. Öğrencinin derse tam olarak odaklanmasını engelliyor. Hoca da sadece tahtada gördüklerini okuyor.”* Öğretmen Adayı 859

Öğretim elemanları daha çok ET'lerin yazılımsal ve donanımsal sorunları ve yetersizlikleri ile ilgili ifadeler kullanmışlardır. Buna karşın öğretmen adayları daha çok ET kullanımının öğrenme ortamına ve sürecine olumsuz etkilerini dile getirmişlerdir.

“ET potansiyeli” teması altında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bir yıllık deneyimlerinde görememiş olsalar da, etkili ve doğru bir ET kullanımına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir.

*“Kullanımının olumlu sonuçlar doğuracağına inanıyorum”* Öğretim Elemanı 3

*“Verimli kullanılırsa harika bir araç.”* Öğretim Elemanı 32

*“Amaca yönelik abartılmadan kullanıldığında iyi olur, faydalıdır.”* Öğretmen Adayı 29

*“Amacı ve kullanımına uygun kullanıldığı taktirde kalıcı öğrenmeyi sağlar.”* Öğretmen Adayı 635

*“Belirli derslerde görsel zekanın ortaya çıkması için kullanılmalıdır.”* Öğretmen Adayı 952

Öğretim elemanları ET kullanımının özellikle verimli kullanılması doğrultusunda, olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ise belirli bir amaç doğrultusunda uygun ders ve konularda uygun kullanımı ile yarar elde edebileceğini belirtmişlerdir.

“ET memnuniyet/tercih” teması altında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının ET kullanımı ile ilgili memnuniyetleri ve ET kullanımını tercih edip etmeme ile ilgili görüşleri yer almıştır. Bu görüşlerin bazıları şöyledir.

*“Gayet işlevsel.”* Öğretim Elemanı 17

*“Kullanılırsa faydalı da olabilir. Ancak ben tercih etmiyorum.”* Öğretim Elemanı 8

*“Hoca slayt açar, öğretmen okur ve öğrenci dinler. Uykum geliyor derste. Slaytı ordan izlemektense gidip evde internette okurum.”* Öğretmen Adayı 471

*“Allah aşkına çok sıkıcı bence.”* Öğretmen Adayı 726

*“Bence daha çok kullanılmalıdır.”* Öğretmen Adayı 693

ET kullanımına yönelik görüş belirten katılımcıların çoğu (öğretim elemanlarının %78'i, ve öğretmen adaylarının %65'i) olumlu görüş bildirerek ET kullanımını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden ET'leri oldukça işlevsel buldukları, kullanımın yararlı olabileceğini düşündükleri ancak

buna rağmen kullanmayı tercih etmeyebilecekleri söylenebilir. Öğretmen adayları ise daha çok ET kullanımının yansıtım cihazı işlevi ile sınırlandırılmasından ve öğretim elemanlarının öğretim sürecinde daha pasif olmasından memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber ET'lerin kullanımının artırılması gerektiğini ifade ederek memnuniyetini belirten öğretmen adayları da olmuştur.

“Diğer” teması altında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının, doğrudan ET kullanımı ile ilgili deneyimlerinden kaynaklanmayan ancak ET kullanımı etkileyebileceği düşünülen görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir.

“Datashow olursa daha iyi olur.” Öğretim Elemanı 8

“Derslerim için projektör vazifesi görüyor.” Öğretim Elemanı 18

“Bence hocalarımızı dersten sogutuyor sadece slayt ortamında ders işlenilmesi etkili olmuyor.” Öğretmen Adayı 714

“Biz kullanmıyoruz genelde kilitli oluyor.” Öğretmen Adayı 423

Öğretim elemanlarının bazıları ET'leri yansıtım cihazı ile ilişkilendirmiş ve ET'lardense yansıtım cihazlarını kullanmayı tercih ettiklerini veya ET'leri sadece yansıtım cihazı gibi kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ise öğretim elemanlarının ET kullanımından memnun olmadıklarına yönelik izlenimlerini belirtmişlerdir. Bununla beraber sınıflarında ET olmasına rağmen, ET'lerin kullanılmadığını belirten öğretmen adayları (n=69) da bulunmaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen yetiştirme sürecinde ET kullanımına yönelik öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının bir yıllık ET kullanma deneyimleri sonrasında kendilerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının ET ile ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Alanyazında bu durumu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Badilla Quintana, 2012; Bakadam & Asiri, 2012; Bidaki & Mobasher, 2013; Divaharan & Koh, 2010; Emeagwali & Naghdipour, 2013; Gadbois & Haverstock, 2012; Gregory, 2010; Ipek & Sözcü, 2016). Bu çalışmaların çoğunda ET ile ilgili öğrenci ve öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine yer verilmiş; ET kullanma oranı ve niteliğine bağlı olarak bu görüş ve düşüncelerin artış gösterdiği belirtilmiştir. Alanyazındaki bu ifadeler ile bu çalışmadaki öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının ET kullanma miktarı ve nitelikleri göz önünde bulundurulunca, bu çalışmadaki durum daha çok bir yenilik etkisi şeklinde değerlendirilebilir.

ET ile ilgili bir eğitim almak istediklerini belirten öğretim elemanları ile böyle bir eğitim almak istemeyen öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemesine karşın, ET ile ilgili eğitim almak isteyen öğretmen adaylarının istemeyen öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bununla beraber ET kullanmayı bildiğini belirten öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%84) ET ile ilgili eğitim almak isterken bu oran öğretmen adayları için daha düşüktür (%44). Diğer taraftan hem ET kullanmayı bilmediğini belirten hem de ET ile ilgili eğitim almak istemeyen öğretim elemanı oranı oldukça düşükken (%10), bu oran öğretmen adayları için daha yüksektir (%26). Var olan durumda öğretmen olarak çalışan hemen herkes ET kullanmak zorundayken, öğretmen adaylarının hem ET kullanmayı

bilmemeleri hem de bu konuyla ilgili eğitim almak istememeleri hem düşündürücü hem de üzerinde çalışılması gereken önemli bir durum olarak düşünülebilir.

ET ile ilgili genel görüş, düşünce ve önerilerin sorulduğu açık uçlu sorulara verilen yanıtlara göre, hem öğretim elemanları hem öğretmen adayları ET kullanma yetisine vurgu yapmış ve kendilerini ET kullanımı bakımından yeterli görmemiş ve bu konuda eğitim almak istediklerini vurgulamışlardır. ET kullanma yetisi, öğretmen adaylarının en çok değindiği konu iken öğretim elemanları için en az değinilen konu olmuştur. Öğretim elemanları en çok ET kullanımına yönelik yaşadıkları sorunları dile getirirken, bu konu öğretmen adaylarının en az değindiği konu olmuştur. Diğer taraftan öğretim elemanları ET'lerle ilgili yaşadıkları yazılımsal ve donanımsal sorunları dile getirirken, öğretmen adayları daha çok öğrenme sürecindeki pedagojik unsurlara dikkat çekmişlerdir. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının bu görüş ve düşüncelerinin daha sağlıklı değerlendirilmesi adına araştırmacıların bu sürece yönelik gözlem ve saptamalarına yer verilmesi uygun görülmüştür. İlgili fakültede BÖTE bölümü dışındaki bölümlere ET'ler kurulmadan önce BÖTE bölümünde ET bulunmaktaydı. BÖTE bölümü diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına yönelik bir eğitim takvimi oluşturarak bu bölümlere duyurmuş ve öğrencilerini bu eğitime getirmeleri için davet göndermiştir. Buna rağmen bu davete uyan yalnızca iki sınıf (iki şube) olmuştur. ET'ler diğer bölümlere kurulduktan sonra ET'ler ile ilgili eğitim yapılacağına duyurulmasına rağmen ilgili eğitime katılan öğretim elemanı sayısı 14 olmuştur. ET'lere Microsoft Windows 7 işletim sistemi, ofis paket yazılımı, internet tarayıcılar, doküman okuyucular ve medya oynatıcılar gibi herhangi bir kişisel bilgisayarda kullanılan genel amaçlı yazılımlar kurulmuştur. Kurulan ET'lerin devamlılığının sağlanabilmesi için ET'ler her başlatıldığında, ET üzerinde kurulu olan sistemi eski haline getiren bir yazılım yüklenmiştir. Bu yazılım ET sistemlerinin beklenenden daha yavaş çalışmasına yol açabilmektedir. Aynı yazılım aynı zamanda ET'ler üzerine yeni yazılımların kalıcı olarak kurulmasına da izin vermemektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarına alanlarına veya derslerine yönelik kullanmak istedikleri yazılımların kurulması için talepte bulunmaları halinde ilgili yazılımların ET sistemlerine kalıcı olarak kurulabileceği duyurulmuştur. Bir yıllık süre zarfında bu amaçla iletilen talep sayısı ikidir. Ayrıca kişisel bilgisayarlarını ET'lere bağlayarak kullanmak isteyen öğretim elemanları bunu nasıl gerçekleştirebileceklerini sormuşlardır. Bununla beraber araştırmacıların gözlemleri, öğretmen adaylarının ve hatta öğretim elemanlarının kendi ifadeleri, ET'lerin neredeyse tamamen bilgisayar ve yansıtma cihazı ile sunum yapar gibi kullanıldığına işaret etmektedir. Buna benzer durumlar alanyazın (Bakadam & Asiri, 2012; Bruffaerts-Thomas & Bruffaerts, 2013; Hammond vd., 2011; Jang, 2010; Jang & Tsai, 2012b) tarafından da desteklenmektedir. Bu çalışmalardan sadece Hammond vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğrencilerin ET kullanma oranlarının yüksek olması nedeniyle farklı değerlendirilebilir. Bu çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının ET kullanma oranlarının oldukça düşük olduğuna işaret etmektedir.

Anılan sonuç ve görüşlere katkı sağlayabileceği düşüncesiyle devam etmekte olan başka bir çalışmada dikkat çeken bir noktanın paylaşılması yararlı görülmüştür. Şöyle ki; bir yıllık deneyim sonunda, bu çalışmanın ilk bulguları ve öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılarak; bu görüşmeler doğrultusunda daha çok alanlara yönelik yazılımların kullanımını da içeren bir eğitim tasarlanmıştır. Bu eğitim ile ilgili

öğretim elemanlarına e-posta yoluyla duyuru yapılmış, basılı davetiyeler hazırlanmış ve hazırlanan davetiyelerin bütün öğretim elemanlarının odalarına bırakılması sağlanmış olmasına rağmen, bu eğitime katılım dört öğretim elemanı ile sınırlı kalmıştır.

Bu çalışmanın bulguları halen devam etmekte olan, eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili, dünyadaki en büyük projelerden biri olan FATİH projesinin etkin aktörlerinin yani öğretmen adaylarının gerekli niteliklerde yetiştirilmesine katkıda bulunabilir (Aslında bu niteliklerin günümüzde bir öğretmenden beklenen nitelikler olduğu da ilgili ve anılan alanyazın tarafından da desteklenmektedir). Bu katkının sağlanabilmesi için çalışmanın ortaya çıkardığı sonuçların ve bu sonuçlar doğrultusunda sunulan önerilerin sıralanması uygun görülmüştür.

- Öğretim elemanları ve öğretmen adayları öğretim elemanlarını ET kullanımı bakımından yeterli görmemektedirler. Bu nedenle eğitim fakültesi öğretim elemanlarına bu yönde bir eğitim verilmesi önerilmektedir. Ancak bu tür eğitimlere katılımın gönüllülük esasına bağlı olması istenen sonucu vermemektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının bu eğitimlere katılımının sağlanması yönünde idari yaptırımların uygulanması önerilmektedir.
- Bu eğitimlerin alan öğretim elemanlarına özel, kendi alanlarıyla ilgili, özellikle ET ile daha etkili kullanılabilir yazılımları da kapsar nitelikte olması bu eğitimlerin daha anlamlı ve etkili olmasını sağlayabilir.
- Öğretmen adayları ET kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki eğitim süreçlerinde ET ile ilgili bir düzenleme yapılması yararlı olabilir. Bu bağlamda her anabilim dalında, her öğretmen adayının ET kullanmasını gerektirecek bir seçmeli ders eklenmesi veya var olan, kapsamı bu duruma uygun derslerden birinin içeriğinin buna uygun düzenlenmesi sağlanabilir.
- ET ile ilgili daha düşük yaş/sınıf gruplarında algının daha az olumlu olduğu dikkate alınarak bu tür düzenlemeler birinci sınıflara yansıtılacak şekilde gerçekleştirilebilir.
- İngilizce, Sosyal Bilimler ve Türkçe gibi bazı bölümlerdeki öğretmen adaylarının ET'ye yönelik algıları daha az olumludur. Bu alanlara özel yazılımların öğretim sürecinde etkin kullanımı bu bölümlerdeki öğretmen adaylarının olumlu görüşlerine katkıda bulunabilir.
- ET'ler ile ilgili yaşanan yazılımsal ve donanımsal sorunlar özellikle öğretim elemanları tarafından dile getirilmiştir. Bu tür sistemlerin özellikle uzun süreli sorunsuz kullanılabilmesi oldukça zordur. Bu tür sorunların özellikle kullanıcı özellikleri dikkate alınca sıklıkla yaşanabileceği beklenebilir. Bu nedenle ET kullanılacak birimlerde (fakülte, okul vb.) ET bakım ve onarımından sorumlu birey ve birimlerin görevlendirilmesi yararlı olacaktır (Al-Qirim, 2011; Bruffaerts-Thomas & Bruffaerts, 2013).
- Bazı öğretim elemanları ve bazı öğretmen adayları ET'lerin sınıflar için küçük sayılabilecek ekranları olduğunu ve ses açısından da yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik sınıf mevcutlarının düşürülmesi (Bakadam & Asiri, 2012) veya daha büyük ve donanımsal olarak daha üstün ET'lerin kullanılması önerilebilir.
- Özelde, ilgili eğitim fakültesinde, genelde FATİH projesi kapsamında yapılan bu tür yatırımların boşa gitmemesinin, bu yatırımların amaçları doğrultusunda etkili



ve doğru kullanılmalarına bağlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu tür yatırımların bu çalışma gibi çalışmalarla değerlendirilmesi yararlı olabilir. Gelecekteki çalışmaların daha anlamlı ve etkili olması adına, bu tür değerlendirmeler yapılırken MEB bünyesinde hizmete devam etmekte olan, özellikle hizmette ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin görüş, öneri ve beklentileri de –özellikle MEB bünyesindeki ilgili birimlerin ET'lere özel yazılımlar geliştirdikleri de göz önünde bulundurularak- dikkate alınabilir.

## Summary

**Purpose and significance:** Teacher trainers (academicians) are advised to use these technologies correctly and effectively in the process of teaching and training (Campbell & Martin, 2010, Coyle, Yanez & Verdu, 2010, Mishra & Koehler, 2006; Šumak, Pušnik, Heričko and Šorgo, 2017). Number of studies that related to interactive whiteboard (IWB) use in the course of teacher training is limited (Akyüz vd., 2014; Campbell & Martin, 2010; Divaharan & Koh, 2010; Hammond, Reynolds & Ingram, 2011; Wong, Teo & Goh, 2014, 2015). Most of these studies relate to the experience and opinions of teacher trainees in a particular area (Akyüz et al., 2014; Campbell & Martin, 2010). There were no studies related to the IWB experience and thoughts of the teacher trainers. In this study, the experiences and opinions of the teacher trainers and teacher trainees in almost every area were examined. From this point of view, this study can be expected to make a meaningful contribution to the literature.

**Method:** In this study, a descriptive survey model was used. The IWBs were offered for the use of teaching trainers and teacher trainees during the two semesters of the 2015-2016 academic year. After the establishment of IWBs in the faculty, a basic training on how to use them was offered. Thus, teaching trainers and teacher trainees are provided with a one-year experience. After one year of experience, data was collected from them. Participants of this study are teacher trainers and teacher trainees of an education faculty in the 2015-2016 academic year. Data could be collected from 35 of 124 instructors (28%) and 969 of 3125 teacher candidates (31%). Data collection tools include multiple-choice questions to determine some demographic and IWB use characteristics of the participants. Open-ended questions about the general views, expectations and suggestions for the use of IWB in the educational process were also included in the data collection tools. Descriptive statistics were used in the analysis of quantitative data. The answers given to the open-ended questions were evaluated by content analysis. The content analysis and presentation of the themes were presented to another researcher's review and confirmed by themselves, contributing to the internal reliability of the qualitative analysis (Glesne, 2013, Yildirim & Şimşek, 2005).

**Results:** Twenty-five of the teacher trainers (71%) stated that they wanted to participate in an IWB related training. Twenty-one instructors (84%) said they knew to use IWB. On the other hand, the number of teacher trainers who reported that they did not want to participate in IWB related training and that they did not know how to use IWB at the same time was 1 (10%). Teacher trainees who indicated that they knew to use IWB, and also wanted to take IWB training was 297 (44%). Five of the teacher trainers (14%) stated that they did not know how to use IWB, whereas this number was 452 (47%) for teacher trainees. The number of teacher trainers who stated that they learned to use IWB in their own /during faculty courses is 28 (80%) whereas this number is 448 (46%) for teacher trainees. Seven of the trainers (20%) did not use IWB, while 17 (49%) used IWB for less than one year. The number of trainers who marked the IWB use period as 1 to 3 years was 11 (31%), but no one indicated that the IWB experience was longer than three years. Three (9%) of the trainers see themselves as inadequate, six (17%) are novice, 20 (57%) are moderate, four (11%) are good and two (6%) are experts in using

IWB. Three hundred and fifty-six trainees (36%) stated that they did not use IWB at all. According to both the trainers and trainees, the IWB features most frequently used by the trainers were "presenting the prepared material" (77% and 65%), "video showing" (54% and 38%) and "internet use" (37% and 13%). The trainees' own use for these traits is 48%, 30% and 13%, respectively. The views of the trainers and trainees are coded under "ability to use IWB", "IWB problems", "IWB potential", "IWB satisfaction / preference" and "Other". Among the expressions of the trainers, the most frequently mentioned "IWB problems" (31%), at least under "Other" coded. For the trainees, the most "ability to use IWB" (27%) and at least "IWB problems" included coding in the themes. It can be understood that both the trainers and the trainees do not feel adequate enough to use IWB. The trainers mostly mentioned software and hardware problems and deficiencies of the IWBs. The trainees, on the other hand, stated that the use of IWB was adversely affecting the learning environment and the process. Most participants (78% of the trainers, and 65% of trainees) expressed a positive opinion and stated that they preferred using IWB. The views of the trainers suggest that IWBs are highly functional, they may think that use may be beneficial but nevertheless they prefer not to use it. The trainees are more dissatisfied because IWB use is limited by the function of projection devices and the trainers are more passive in the teaching process.

**Discussion and Conclusion:** Findings of this study can contribute to the training of the prospective teachers. In order to achieve this contribution, the following suggestions can be made in the light of the results of the study. Education faculty instructors are to provide training for the use of IWB. However, participation in such trainings is voluntary. It is therefore recommended that administrative sanctions be imposed in order to ensure the participation of instructors in these trainings. Including field specific educational software trainings can make these trainings more meaningful and effective. Teacher candidates do not see themselves adequate enough to use IWB. It may be useful to make an IWB-related arrangement in the training processes. In this context, it is possible to provide an elective course that requires each teacher candidate to use IWB, or to arrange the content of one of the appropriate courses in the context of this subject. Considering that the IWB is less favorable for the lower age / class groups, such arrangements can be implemented as reflected in the first grade. Teacher candidates in some departments such as English, Social Sciences and Turkish have less perceptions towards IWB. The effective use of special software in these areas can contribute to the positive opinions of the teacher candidates in these areas. The software and hardware problems experienced with IWBs have been especially expressed by the trainers. It is quite difficult to use such systems especially for a long time without problems. It can be expected that such problems can be experienced frequently, especially considering user characteristics. For this reason, it will be useful to appoint individuals and units responsible for IWB maintenance and repair in the units (faculty, school, etc.) using IWB. Some trainers and some trainees have stated that IWBs have small screens for classes and are not enough in terms of sound. It may be advisable to reduce class sizes for this situation or to use larger and better hardware IWBs. In order to make future studies more meaningful and effective, it is important to consider the opinions, proposals and expectations of teachers who are in service.

### Kaynakça

- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Akyüz, H. İ., Pektaş, M., Kurnaz, M. A. & Memiş, E. K. (2014). Akıllı Tahta Kullanımlı Mikro Öğretim Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tbp'larına ve Akıllı Tahta Kullanıma Yönelik Algılarına Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(1).
- Ali, H. & Al-kaabi, R. (2012). *Using An Interactive Whiteboard (IWB) to Increase Students' Engagement in English and Science Classes: The Case of Creativity Private School in Kingdom of Bahrain*.
- Al-Qirim, N. (2011). Determinants of interactive white board success in teaching in higher education institutions. *Computers & Education*, 56(3), 827-838. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.024
- Badilla Quintana, M. G. (2012). Teacher uses and perceptions of interactive whiteboard incorporation in Spanish Classrooms. *Ubiquitous Learning*, 4(2), 69-79.
- Bakadam, E. & Asiri, M. J. S. (2012). Teachers' Perceptions Regarding the Benefits of Using the Interactive Whiteboard (IWB): The Case of a Saudi Intermediate School. *12th International Educational Technology Conference - Ietc 2012*, 64, 179-185. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.021
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beauchamp, G. & Kennewell, S. (2012). Transition in pedagogical orchestration using the interactive whiteboard. *Education and Information Technologies*, 18(2), 179-191. doi: 10.1007/s10639-012-9230-z
- Bidaki, M. Z. & Mobasheri, N. (2013). Teachers' Views of the Effects of the Interactive White Board (IWB) on Teaching. In H. Uzunboylu & F. Ozdamli (Eds.), *2nd World Conference on Educational Technology Research* (Vol. 83, pp. 140-144).
- Bruffaerts-Thomas, J. & Bruffaerts, J. C. (2013). Haiti's digital education experiment: Interactive whiteboards in the classroom. *Field Actions Science Report*, 9(SPEC. ISSUE).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-360.
- Campbell, C. & Martin, D. (2010). Interactive whiteboards and the first year experience: Integrating IWBs into pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 68-75.
- Canbolat, N. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coyle, Y., Yanez, L. & Verdu, M. (2010). The impact of the interactive whiteboard on the teacher and children's language use in an ESL immersion classroom. *System*, 38(4), 614-625. doi: 10.1016/j.system.2010.10.002

- Çelik, H. C. & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- de Groot-Reuvekamp, M., Ros, A. & van Boxtel, C. (2018). A successful professional development program in history: What matters? *Teaching and Teacher Education*, 75, 290-301. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.005>
- Divaharan, S. & Koh, J. H. L. (2010). Learning as students to become better teachers: Pre-service teachers' IWB learning experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 553-570.
- Emeagwali, O. L. & Naghdipour, B. (2013). Exploring the Usage and User-Perception of Interactive White Boards in Higher Education in North Cyprus. *2nd World Conference on Educational Technology Research*, 83, 272-276. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.053
- Gadbois, S. A. & Haverstock, N. (2012). Middle Years Science Teachers Voice Their First Experiences With Interactive Whiteboard Technology. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 12(1), 121-135. doi: 10.1080/14926156.2012.649053
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş: Anı Yayıncılık*.
- Gregory, S. (2010). Enhancing student learning with interactive whiteboards: Perspective of teachers and students. *Australian Educational Computing*, 25(2), 31-34.
- Hammond, M., Reynolds, L. & Ingram, J. (2011). How and why do student teachers use ICT? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(3), 191-203. doi: 10.1111/j.1365-2729.2010.00389.x
- Ipek, I. & Sözcü, O. F. (2016). Preferences and Attitudes for Using Interactive Whiteboards in Different Courses and Learning. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 173-184. doi: 10.13187/ejced.2016.15.173
- Jang, S. J. (2010). Integrating the interactive whiteboard and peer coaching to develop the TPACK of secondary science teachers. *Computers & Education*, 55(4), 1744-1751. doi: 10.1016/j.compedu.2010.07.020
- Jang, S. J. & Tsai, M. F. (2012a). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers & Education*, 59(2), 327-338. doi: 10.1016/j.compedu.2012.02.003
- Jang, S. J. & Tsai, M. F. (2012b). Reasons for using or not using interactive whiteboards: Perspectives of Taiwanese elementary mathematics and science teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(8), 1451-1465.
- Lai, H. J. (2014). Adult learners' perceptions of the use of interactive whiteboards in university classrooms. *New Educational Review*, 36(2), 55-65.
- Lopez, O. & Krockover, C. (2014). Contextual factors relevant to elementary teachers using interactive whiteboards in mathematics classroom discourse. *Journal of Interactive Learning Research*, 25(3), 405-426.
- MEB. (2017). Eğitimde FATİH Projesi Hakkında. Retrieved 11 July, 2017, from <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/>

- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054. doi: DOI 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- Öztürk, E. & Horzum, M. B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3).
- Pamuk, S., Ülken, A. & Dilek, N. Ş. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretimde Teknoloji Kullanım Yeterliliklerinin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Kuramsal Perspektifinden İncelenmesi/The Investigation Of Preservice Teachers' Technology Integration Competencies From Technological Pedagogical Cont. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17).
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. *Çeviri Editörleri: Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir*, Ankara: Pegem Akademi.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*: Anı Yayıncılık.
- Sumak, B. & Sorgo, A. (2016). The acceptance and use of interactive whiteboards among teachers: Differences in UTAUT determinants between pre- and post-adopters. *Computers in Human Behavior*, 64, 602-620. doi: 10.1016/j.chb.2016.07.037
- Šumak, B., Pušnik, M., Heričko, M. & Šorgo, A. (2017). Differences between prospective, existing, and former users of interactive whiteboards on external factors affecting their adoption, usage and abandonment. *Computers in Human Behavior*, 72, 733-756. doi: https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.006
- Tataroglu, B. & Erduran, A. (2010). Examining students' attitudes and views towards usage an interactive whiteboard in mathematics lessons. *Innovation and Creativity in Education*, 2(2), 2533-2538. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.368
- Turel, Y. K. (2011). An interactive whiteboard student survey: Development, validity and reliability. *Computers & Education*, 57(4), 2441-2450. doi: 10.1016/j.compedu.2011.07.005
- Winzenried, A., Dalgarno, B. & Tinkler, J. (2010). The interactive whiteboard: A transitional technology supporting diverse teaching practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 534-552.
- Wong, K. T., Teo, T. & Goh, P. S. C. (2014). Development of the Interactive Whiteboard Acceptance Scale (IWBAS): An Initial Study. *Educational Technology & Society*, 17(4), 268-277.
- Wong, K. T., Teo, T. & Goh, P. S. C. (2015). Understanding the intention to use interactive whiteboards: model development and testing. *Interactive Learning Environments*, 23(6), 731-747. doi: 10.1080/10494820.2013.806932



- Yildirim, A. & şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Yüksel, İ. & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: Yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1).



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



## Zorunlu İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği\*

### The Evaluation of Compulsory English Preparatory Program: The Case of Necmettin Erbakan University School of Foreign Languages

Özgül BALCI\*\*

Selma DURAK-ÜĞÜTEN\*\*\*

Fatih ÇOLAK\*\*\*\*

Received: 27 March 2018

Research Article

Accepted: 09 August 2018

**ABSTRACT:** The English preparatory program organized by School of Foreign Languages is a yearlong English teaching program offered for students who plan to study in one of the departments at Necmettin Erbakan University. The purpose of this study was to investigate the effectiveness of compulsory English preparatory program at Necmettin Erbakan University School of Foreign Languages. A mixed-method research design was employed in which both quantitative and qualitative approaches were used. In the quantitative part of the study, the proficiency test administered at the beginning of the academic year was used as the post-test to assess the students' progress in English. A total of 70 students participated in the quantitative phase of the study. Also, semi-structured, face-to-face interviews were conducted with 20 preparatory class students in the qualitative part. The results of the quantitative data showed that students' scores improved significantly over the academic year. The results of the qualitative data analysis supported the quantitative findings. It can be concluded that English preparatory program improved students' proficiency in English though some deficiencies were noted.

**Keywords:** English preparatory program, evaluation of English preparatory program, compulsory preparatory program.

**ÖZ:** Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından düzenlenmekte olan İngilizce hazırlık programı, Necmettin Erbakan Üniversitesi bünyesinde bulunan bölümlerden birinde öğrenim görmeyi planlayan öğrencilere yönelik bir yıl süreli bir İngilizce öğretim programıdır. Bu çalışmanın amacı Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda sunulan zorunlu İngilizce hazırlık programının etkililiğinin değerlendirilmesidir. Çalışma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutu kapsamında akademik yılın başında yapılmış olan seviye tespit sınavı öğrencilerin İngilizce gelişimlerinin analiz edilmesi amacıyla son-test olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasına toplam 70 öğrenci katılmıştır. Ayrıca nitel boyut kapsamında toplam 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda öğrencilerin puanlarının akademik yıl sonunda anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Nitel verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar nicel sonuçları destekler niteliktedir. Zorunlu İngilizce hazırlık programının bazı eksikliklerin bulunmasına karşın öğrencilerin İngilizce yeterli seviyelerini anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşılabılır.

**Anahtar kelimeler:** İngilizce hazırlık programı, İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi, zorunlu hazırlık programı.

\* This study was presented as an oral presentation at the Teachers Research IATEFL ReSIG Annual International Conference held in Istanbul, Turkey between 2 and 3 of June 2017.

\*\* Corresponding Author: Dr., Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey, [obalci@konya.edu.tr](mailto:obalci@konya.edu.tr)

\*\*\* Dr., Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey, [edam2005@gmail.com](mailto:edam2005@gmail.com)

\*\*\*\* Lect., Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey, [colak\\_f@hotmail.com](mailto:colak_f@hotmail.com)

#### Citation Information

Balci, Ö., Durak-Üğüten, S., & Çolak, F. (2018). Zorunlu İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu örneği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 860-893.

## Giriş

İngilizcenin ülkemizde ve dünyada hayatın her alanındaki önemi herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir ve uluslararası alandaki önemi yapılan araştırmalarda açıkça vurgulanmaktadır. British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından yayımlanan araştırma raporunda ticaret, turizm ve iş dünyasındaki farklı gelişmeler nedeniyle günümüzde İngilizcenin öneminin iletişim ve etkileşimi sağlamadaki rolü gereği her geçen gün attığı ve bu durumun İngilizceyi anadili İngilizce olmayan kişiler arasında kullanılan en yaygın iletişim dili haline getirdiği açıkça ifade edilmektedir (British Council & TEPAV, 2014). Benzer şekilde yine British Council ve TEPAV tarafından yükseköğretim kademesinde yabancı dil öğretimi konusunda gerçekleştirilen araştırma raporunda özellikle İngilizce öğretiminin her eğitim kademesinde nasıl iyileştirilebileceği konusunun güncelliğini koruduğu belirtilmektedir (British Council & TEPAV, 2015). Türkiye'nin İngilizce konusundaki eksikliklerini konu alan çalışmalarında Koru ve Åkesson (2011), İngilizce öğrenmenin günümüz dünyasında ortak iletişim dili olması sebebiyle bir gereklilik haline geldiğini ve iş yaşamında bilgisayar becerileri ile birlikte son derece önemli rolünü vurgulamaktadırlar. Ayrıca, Kırkgöz (2007) tarafından ifade edildiği gibi Türkiye'nin stratejik ve jeopolitik konumu gereği uluslararası iletişimin sağlanması ve dünyadaki gelişmelerin takip edilebilmesi açısından ülkemizde İngilizce öğrenimi son derece önem teşkil etmektedir.

Türkiye'de yabancı dil eğitiminde süregelen sorunlar ve istenilen düzeyde başarının elde edilemeyişi yapılan araştırmalarda sıklıkla vurgulanan diğer bir unsurdur. Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) tarafından yürütülen araştırmada İngilizce eğitiminde uzun yıllardır her kademe yapılmış olan iyileştirme çalışmalarına rağmen istenen başarının halen elde edilemediği vurgulanmaktadır. British Council ve TEPAV ortaklığında yürütülen Türkiye'de devlet okullarında özellikle İngilizce eğitiminin durumu üzerine yürütülmüş olan değerlendirme çalışması sonucunda öğrencilerin bin saatten fazla sınıf içi ders görmelerine rağmen liseden mezun olurken İngilizceyi istenen düzeyde konuşup anlamada başarısız oldukları belirtilmekte ve Türkiye'de İngilizce öğretiminde başarının istenen düzeyin altında olduğu vurgulanmaktadır. Dilbilgisi odaklı ezberci yaklaşımın egemen olması, dilbilgisi odaklı değerlendirme uygulamalarının 4. sınıftan itibaren öğretim ve öğrenim sürecini yönlendirmesi, çoğu okulda mevcut iki kişilik oturma düzeninin iletişim kurmaya yönelik dil uygulamaları amacıyla verimli kullanılamaması, mevcut ders kitapları ve müfredatın öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılık göstermemesi, teftiş sistemindeki yetersizlikler, yıllar içerisinde aynı müfredatın tekrarlama ve öğretmenlerin müfredatı takip etme zorunluluğu gibi nedenler bu başarısızlığın başlıca nedenleri arasında gösterilmektedir (British Council & TEPAV, 2014). Education First (EF) tarafından yürütülen araştırmada İngilizce Yeterlik Endeksi'ne (The English Proficiency Index, EPI) göre Türkiye dünyanın 16. en büyük ekonomisi olmasına ve bulunduğu bölgedeki önemine rağmen kırk dört ülke içerisinde İngilizce yeterlik düzeyi açısından kırk üçüncü sırada yer almaktadır (Koru & Åkesson, 2011).

Yükseköğretim kademesinde de İngilizce öğretimi konusunda benzer sıkıntıların yaşandığı belirtilmektedir. British Council ve TEPAV ortaklığı ile gerçekleştirilen Türkiye'deki üniversitelerde İngilizce öğretimi konu alan araştırmanın sonucunda

öğretimdeki eksiklikler, mevcut dağılım ve müfredatın istenen nitelikte olmadığı, öğretim elemanlarının eğitimlerindeki eksiklikler gibi problemlerin vurgulandığı görülmektedir (British Council & TEPAV, 2015). Türkiye’de bir devlet üniversitesindeki hazırlık programının etkililiğinin değerlendirildiği Coşkun (2013) tarafından yürütülen araştırmada ise hazırlık programlarının Türkiye’de üniversite düzeyinde öğrencilere sunulan tek yoğunlaştırılmış İngilizce öğretim programı olmalarına rağmen bu programlarda da pek çok problemin yaşanıla geldiğinin altı çizilmektedir. Toker (1999) tarafından yürütülen araştırmada üniversite hazırlık programlarındaki bu problemlerden bazıları öğretim elemanlarının akademik amaçlı İngilizce öğretim tecrübesine sahip olmaması, öğretim materyalleri, haftalık ders programı ilgili sorunlar ve öğrenci sayısı olarak sıralanmaktadır. Gömleksiz (2002) tarafından yürütülen araştırmada kalabalık sınıflar, öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersizliği, materyal eksikliği ve ders kitaplarının istenilen düzeyde olmayışı gibi nedenlerden dolayı yabancı dil eğitiminin istenilen düzeyde yürütülemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin amacı Yükseköğretim Kurumları Başkanlığı (YKB)’nın Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik’i kapsamında “öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır” şeklinde ifade edilmektedir (YKB, 2016). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminde istenilen bu amacın yerine getirilmesinde ve istenilen düzeyde İngilizce eğitiminin sağlanmasında Toker’in (1999) belirttiği gibi iyi eğitim veren hazırlık okullarının önemi ve gerekliliği muhakkaktır. Ayrıca hazırlık programları üniversite düzeyinde tek yoğunlaştırılmış İngilizce eğitimi veren programlar olması nedeniyle de önem taşımaktadır (Coşkun, 2013). Alan yazındaki çeşitli araştırmalarda vurgulandığı gibi ilköğretimden yükseköğretim kademesine kadar olan aşamalarda İngilizce eğitimi konusunda yaşanan problemlerin devam etmesi (British Council & TEPAV, 2014; Kuru & Åkesson, 2011; Yücel vd., 2017) göz önünde bulundurulduğunda yükseköğretim kademesine geçiş aşamasında öğrencilerin akademik ve iş yaşamlarında önem taşıyan İngilizce açıklarını kapatmaları açısından hazırlık programlarının son derece öneme sahip olduğu söylenebilir.

Alan yazında hazırlık programlarının etkililiğinin araştırıldığı pek çok araştırmaya ulaşılmıştır. Coşkun (2013) tarafından yürütülen çalışmada Türkiye’de bir üniversitede uygulanmakta olan modüler yoğunlaştırılmış genel İngilizce hazırlık öğretim programı değerlendirilmiş ve modüler sistemin bazı dezavantajları sebebiyle uygulanmasının durdurulması gerektiği ve daha kullanışlı ve uygulanabilir bir sistemle değiştirilmesinin uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Arap (2016) Türkiye’deki dört devlet üniversitesinde hizmet veren İngilizce hazırlık programlarının öğrenci ve okutmanların ihtiyaçlarını ve beklentilerini kısmen karşıladığı, öğrencilerin okutmanlara kıyasla bakış açılarının daha az olumlu olduğu sonucuna ulaşmış ve bazı değişiklik ve düzenlenmelere gerek olduğu yönünde değerlendirme yapmıştır. Gerede (2005) Anadolu Üniversitesi İngilizce hazırlık programında uygulanan eski ve yeni müfredatı öğrencilerin algıları doğrultusunda karşılaştırmış ve iki müfredat arasında konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama

açısından anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Kırkgöz (2009) tarafından bir devlet üniversitesinde yürütülen ihtiyaç analizi çalışmasında beceri-odaklı (skill-based) akademik amaçlı İngilizce öğretim programının öğrencilerin akademik gereksinimleri doğrultusunda yetersiz kaldığı yönünde sonuç bildirilmektedir. Mede ve Uygun (2014) tarafından İngiliz Dili ve Edebiyatı ile Mütercim Tercümanlık bölümlerine yönelik olarak hazırlanmış hazırlık programının öğrenci gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı araştırılmış ve yürürlükteki öğretim programının dört temel dil becerisini eşit düzeyde geliştirdiği ve öğrencilerin strateji kullanımlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özkanal ve Hakan (2010) tarafından Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programının etkililiğinin incelendiği çalışmada öğrencilerin programdan memnun oldukları, program kapsamında verilen İngilizce öğretiminin etkili olduğu ve öğretmenlerin öğretim sürecinde başarılı oldukları yanında bazı eksikliklerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu (2015), Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Programı'nı öğrenci ve okutman görüşleri doğrultusunda değerlendirmişler ve öğrencilerin programdan beklentilerinin de genel olarak karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Toker (1999), Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim elemanlarının ve birinci sınıf öğrencilerinin hazırlık programı hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için hazırlık eğitiminin İngilizce öğrenmek için önemli ve gerekli olması, bir yıllık hazırlık okulu süresinin yeterli olmaması, hazırlık okullarının herkesin İngilizce öğrenebileceği dil öğretim okullarına dönüştürülmesinin gerekliliği, seviye gruplarının gerekliliği, okuma becerisine daha çok önem verilmesi gerekliliği önemli sonuçlardan bazılarıdır. Tunç (2010) tarafından yürütülen çalışmada Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın etkililiği öğrenci ve okutmanların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve programın amacına kısmen ulaştığı; bunun yanında fiziksel şartlar, içerik, kaynak ve değerlendirme unsurları açısından programın geliştirilmeye gereksinim olduğu belirtilmektedir. Örs (2006), Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık öğrencileriyle yürüttüğü ihtiyaç analizi sonucunda öğrencilerin seviyeleri ve hazırlık programı hakkındaki görüşlerinde farklılıklar olduğu ve yeni bir müfredata ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Seven (2004) tarafından Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü hazırlık sınıflarında uygulanan öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla yürütülen çalışmanın sonucunda konuşma ve yazma derslerinin mevcut öğretim programına eklenmesi ve derslerin eşgüdüm içinde verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil eğitimi bütün dünyada olduğu gibi ülkemiz eğitim sisteminde son derece önem taşımaktadır. Ülkemizde yabancı dil eğitiminin iyileştirilmesi çabalarının gerek ulusal gerek kurumsal açıdan devam ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Yapılan son değişikliğe göre Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) 2013 yılı kararıyla İngilizce dersleri 2. sınıftan itibaren programda yer almaya başlamıştır (TTKB, 2013). Yabancı dil eğitim programında yapılan bu değişikliğin ülkemizde yabancı dil eğitimi süreci açısından son derece olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Öyle ki British Council & TEPAV (2014) tarafından yayımlanan araştırma raporunda yabancı dil eğitiminin 2. sınıf gibi erken bir dönemde başlatılmasının yükseköğretimi de kapsayacak şekilde bütün eğitim aşamalarında olumlu etki yaratacağı ifade edilmektedir. Ayrıca Talim ve Terbiye Kurulu; ilkökul,

ortaokul ve liselerdeki bütün sınıf seviyelerindeki yeni öğretim programlarını Temmuz 2017’de onaylanarak kademeli bir şekilde uygulanmak üzere 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya koymuştur. Yenilenen İlköğretim İngilizce Dersi (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2018a) ve Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı’nın (MEB, 2018b) Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’nın (ADOÇP) tanımlayıcı ve pedagojik ilkelerine göre tasarlandığı, İngilizce yeterlilik seviyeleri A1, A2 (temel kullanıcı) ile B1, B2 (Bağımsız Kullanıcı) olarak programlara yansıtıldığı, iletişimsel yetinin vurgulandığı ve sınıf içi etkileşim ile derse aktif katılıma önem verildiği görülmektedir. Bu anlamda Türkiye’de yabancı dil eğitiminde iyileştirme çalışmalarının hızla ve olumlu yönde devam ettiğini söyleyebiliriz.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, üniversite bünyesindeki tüm fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarının ortak zorunlu ve seçmeli yabancı dil derslerini ve yabancı dil (Almanca ve İngilizce) hazırlık programlarını yürütmektedir. Hazırlık programları kapsamında isteğe bağlı ve zorunlu İngilizce hazırlık programları ve zorunlu Almanca hazırlık programı sunulmaktadır. Yabancı Diller Yüksekokulu’nda 2012-2013 akademik yılından itibaren hazırlık programları sunulmaktadır. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yürütülmekte olan yabancı dil hazırlık öğretiminin amacı “öğrencileri ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından mezun olduklarında aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğrenmiş, yabancı dil kelime dağarcığını geliştirmiş, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme ve kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme kabiliyetini kazanmış duruma getirmeyi sağlamaktır” şeklinde ifade edilmektedir (Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yönetmeliği [YDÖY], 2012: madde 5). Ayrıca araştırmanın gerçekleştirildiği 2016-2017 akademik yılında hazırlık programları dâhilinde öğrencilere bir yıl (iki yarıyıl) süren ve haftada toplam yirmi beş ders saati dil eğitimi verilmektedir.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yürütülmekte olan İngilizce hazırlık programında araştırmanın yürütüldüğü 2016-2017 akademik yılında toplam 429 öğrenciye öğretim verilmektedir. Bu öğrencilerin 318’i zorunlu hazırlık ve 111’i ise isteğe bağlı hazırlık programı öğrencileridir. Zorunlu hazırlık sınıfı ilgili yönetmelikte “öğretim dili tamamen veya kısmen yabancı dil olan programlarda öğrencinin devam etmek zorunda olduğu yabancı dil eğitimi” (YKB, 2016) şeklinde tanımlanırken isteğe bağlı hazırlık sınıfı “öğrencilerin kayıtlı olduğu, öğretim dili tamamen Türkçe olan programın ilk yarıyılından önce talepleri halinde alacağı yabancı dil eğitimi” (YKB, 2016) şeklinde tanımlanmaktadır. Necmettin Erbakan Üniversitesi zorunlu hazırlık programında yer alan öğrenciler uçak mühendisliği, endüstri mühendisliği, havacılık yönetimi ve uluslararası ilişkiler bölümlerine kayıtlı ve bölümlerine devam edebilmek için hazırlık sınıfını başarıyla tamamlama yükümlülüğüne sahip öğrencilerdir. İlgili yönetmeliğin 8. Maddesinin c bendinde zorunlu hazırlık sınıfı öğrencilerinin hazırlık sınıfını başarıyla tamamlama yükümlülükleri “hazırlık sınıfını iki yıl içinde başarı ile tamamlayamayan öğrencilerin programdan ilişkisi kesilir” (YKB, 2016) şeklinde ifade edilmektedir.

Öğrencilerin akademik çalışmaları ve iş yaşamları açısından İngilizcenin etkili bir şekilde kullanımı muhakkaktır. Bunun yanında zorunlu hazırlık programı



öğrencilerinin kayıtlı oldukları bölümlerin en az %30 oranında İngilizce olması sebebiyle hazırlık programını başarıyla tamamlayamayan öğrencilerin bölümlerinin birinci sınıflarına devam etmeleri mümkün olmamaktadır. Bu nedenler göz önüne alındığında zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri açısından İngilizce yeterliklerinin istenen düzeye ulaşması son derece önemlidir. Bu çalışmada Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından sunulmakta olan zorunlu İngilizce hazırlık programının etkililiğinin araştırılması hedeflenmektedir. Alan yazında Necmettin Erbakan Üniversitesi bünyesindeki fakültelerin farklı bölümlerine kayıtlı olan çok sayıda öğrenciye hizmet sunan zorunlu İngilizce hazırlık programının etkililiğinin değerlendirildiği başka bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca farklı üniversitelerdeki hazırlık eğitiminin etkililiğinin değerlendirildiği diğer araştırmaların (Arap, 2016; Coşkun, 2013; Gerede, 2005; Özkanal & Hakan, 2010; Toker, 1999) genelde öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışma, öğrenci görüşleri yanında bir yıllık hazırlık programının öğrencilerin başarılarına odaklanılarak değerlendirilmeye çalışılması açısından diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. İngilizcenin öğrencilerin akademik çalışmaları ve iş yaşamlarındaki önemi ile zorunlu hazırlık program öğrencilerinin bölümlerine devam edebilmeleri için programı başarıyla tamamlamalarının gereği düşünüldüğünde zorunlu İngilizce hazırlık programının etkililiğinin değerlendirilmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca zorunlu hazırlık programının değerlendirilmesinde nicel verilerin yanında öğrenci görüşlerine başvurularak nitel verilerin de kullanılmasının çok yönlü bir değerlendirmenin yapılabilmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yabancı dil hazırlık eğitimi konusunda yaşanmakta olan sorunların çözümünde kullanılabilecek yeni fikirler sunacağı; bunun yanında yükseköğretim yabancı dil alanında program geliştirme çalışmalarına, öğrenme-öğretme uygulamalarına ve Türkiye’de yabancı dil eğitimi ile ilgili alan yazın çalışmalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Yukarıda belirtilen hususlar, alan yazın ve araştırmanın genel amacı kapsamında bir hipotez ve bir araştırma sorusu oluşturulmuştur:

“Yürütülen bir yıllık zorunlu İngilizce hazırlık programı öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve dilin kullanımı ile ilgili yeterlik düzeylerini geliştirmektedir.”

“Öğrencilerin İngilizce zorunlu hazırlık programının İngilizce başarıları açısından etkililiği ile ilgili algıları nasıldır?”

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Çalışma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni ile yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemi, daha çok ve farklı çeşitte verinin toplanması ile analiz edilmesini mümkün kılması açısından araştırmacılara fayda sağlamaktadır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, s. 11). Araştırmanın nicel boyutu kapsamında 2016-2017 akademik yılı başında yapılmış olan yeterlik sınavı öğrencilerin yıl süresince İngilizce gelişimlerinin analiz edilmesi amacıyla son-test olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, gönüllü öğrenciler ile yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Fraenkel vd.’e (2012,

s. 560) göre açıklayıcı karma yöntemde önce nicel yöntem ile araştırma yapıldıktan sonra nitel yöntem kullanılarak sonuçların derinlemesine araştırılması amaçlanır. Elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmektedir. Nitel verilerin analiziyle elde edilen sonuçlar, nicel verilerin analiziyle elde edilen sonuçların ayrıntılı hale getirilmesi ve derinlemesine açıklanması amacıyla kullanılmaktadır. Bu çalışmada zorunlu İngilizce hazırlık programının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla öncelikle nicel veriler toplanarak analiz edilmiş, ardından nitel veriler toplanarak içerik analizine tabi tutulmuş ve böylece sonuçlar derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın nicel boyutuna 2016-2017 akademik yılı başında Yüksekokul tarafından yapılmış olan yeterlik sınavına katılmış olan toplam 70 (40 erkek ve 30 kadın) öğrenci katılmıştır. 2016-2017 akademik yılında zorunlu İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı 318 olmasına karşın toplam 137 öğrenci sene başı yeterlik sınavına katılmıştır. Sene başı yeterlik sınavına katılan 137 öğrencinin 24'ü önceki yıllarda hazırlık sınıfından başarısız olup bölümlerine devam etmekte olan ve araştırma kapsamı dışındaki öğrencilerdir. Sene başı yeterlik sınavına katılan 137 öğrenciden 113'ü o yıl üniversiteyi kazanan ve zorunlu İngilizce hazırlık sınıfına devam etmesi gereken öğrencilerdir. 113 zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinin 17'si yeterlik sınavında başarılı olmuş ve hazırlık sınıfını atlayıp bölümlerine geçmişlerdir. Geriye kalan 96 öğrenci 2016-2017 akademik yılı başında zorunlu İngilizce hazırlık sınıfına başlamıştır. Bu öğrencilerin 33'ü uluslararası ilişkiler, 17'si uçak mühendisliği, 36'sı havacılık yönetimi ve 10'u endüstri mühendisliği bölümlerine kayıtlı öğrencilerdir. Araştırma kapsamındaki bu 96 öğrenci içerisinde araştırılmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 70 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Öğrencilerin araştırmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Sene başı seviye tespit sınavına katılmış olan öğrenciler belirlendikten sonra kendileriyle iletişime geçilerek araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş ve katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, sonuçların hiçbir şekilde hazırlık sınıfı başarı puanlarını etkilemeyeceği açıklanmıştır. Ön-test ve son-test farkının değerlendirilebilmesi amacıyla sene başı seviye tespit sınavına katılan 96 öğrenciden 70 öğrencinin gönüllü olması nicel araştırma kapsamına alınan öğrenci sayısının 70 ile sınırlandırılmasını gerektirmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel araştırma aşamasına katılmış olan öğrenciler içerisinde araştırmanın nitel boyutuna gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 20 öğrenci (10 erkek ve 10 kadın) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Hazırlık eğitiminin öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeylerine etkisinin belirlenebilmesi ve araştırmanın nicel verilerinin toplanması amacıyla sene başında Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından yapılmış olan yeterlik sınavı ön-test olarak kabul edilmiş ve aynı sınav akademik yıl sonunda öğrencilere son-test olarak uygulanmıştır. Seviye tespit sınavı Yabancı Diller Yüksekokulu müdürlüğünce kurulmuş olan sınav komisyonu tarafından hazırlanmaktadır. Sınav kapsamında dinleme, okuma, dil kullanımı, kelime dağarcığı ve yazma becerilerini ölçen sorular bulunmaktadır. Yazma bölümü dışında bütün sorular çoktan seçmeli test maddelerinden

oluşmakta ve objektif bir şekilde değerlendirilmektedir. Yazma bölümü ise müdürlük tarafından görevlendirilen öğretim elemanları tarafından sınav komisyonunun hazırlamış olduğu değerlendirme rubriği kullanılarak puanlandırılmaktadır. Bu araştırma kapsamında son-test olarak uygulanan yeterlik sınavında bir nebze de olsa öznel görüş içerebileceği, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini etkileyebileceği düşüncesiyle yazma bölümü sınava dâhil edilmemiş ve değerlendirme yazma bölümü dikkate alınmadan yapılmıştır. Aynı şekilde sene başında yapılmış olan yeterlik sınav sonuçları yazma bölümü puanları dâhil edilmeden hesaplanarak araştırma kapsamında ön-test puanları olarak kullanılmıştır. Yeterlik sınavının orijinal şeklinden alınabilecek minimum puan 0 ve maksimum puan 100 iken bu araştırma kapsamında yazma bölümü ön-test ve son-test için değerlendirilmeye alınmadığından testten alınacak minimum puan 0 ve maksimum puan 80 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan soru türleri ve sayıları Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

*Yeterlik Sınavı Soru Türleri Ve Sayıları*

<b>Ölçülen Beceriler</b>	<b>Soru Türleri ve Sayıları</b>
Dinlediğini Anlama	Ana fikir için dinleme (5 soru) Ayrıntılar için dinleme (5 soru)
Okuduğunu Anlama	Diyalog tamamlama (5 soru) Cümle tamamlama (5 soru) Anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma (5 soru) Okuduğu metni anlama (10 soru)
Dilin Kullanımı	Paragraf içi boşluk doldurma (15 soru) Cümle içi boşluk doldurma (10 soru)

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında ise, öğrencilerin İngilizce zorunlu hazırlık programının etkililiği ile ilgili algılarının incelenmesi ve nicel verilerin ayrıntılı hale getirilerek derinlemesine açıklanabilmesi amacıyla araştırma sorusu ve ilgili alan yazın dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanarak kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin zorunlu İngilizce hazırlık programına katılma amacı ve beklentileri, programın etkililiği, hazırlık programının İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine katkısı ve hazırlık programı ile ilgili eleştiri ve öneriler ile ilgili konuları ele alan toplam yedi açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunun hazırlanmasında Yıldırım ve Şimşek (2008, ss. 128-138) tarafından belirtilen görüşme sorularının hazırlanmasında dikkat edilecek husular dikkate alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısında azaltma yoluna gidilmiş ve bazı soruların ifade şekilleri değiştirilmiştir. Sonrasında soruların öğrenciler tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı, araştırma amacına uygunluğu ve olası problemleri tespit edebilmek amacıyla ön denemeye tabi tutulmuş ve 3 öğrenciyle ön deneme görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüş ve görüşme formunun bu şekliyle kullanılmasının uygun olacağı kanısına varılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Nitel ve nicel veriler, 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Öğrencilere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Nicel verilerin toplanması amacıyla öğrenciler ile önceden görüşülerek zaman ayarlaması yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler farklı sınıflarda öğrenim gördüklerinden dolayı yeterlik sınavının son-test olarak uygulanması öğrencilerin ders dışında uygun oldukları zamanlar göz önünde bulundurularak öğrencilerin iki gruba ayrılması suretiyle farklı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler 16-20 Mayıs 2016 tarihleri arasında toplanmıştır.

Nitel verilerin toplanması nicel verilerin toplanarak analiz edilmesinden sonraki hafta olan 23-27 Mayıs 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin toplanması amacıyla görüşmeler öğrenciler ile önceden ayarlanmış olan saatte, iki araştırmacı ve görüşme yapılacak öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sürecinde soruların konuşma tarzında sorulmasına dikkat edilmiş ve yönlendirme yapmadan sürecin kontrol edilmesini sağlamak amacıyla görüşmelerde en az iki araştırmacının bulunması sağlanmıştır. Yapılan görüşmelerin süresi 10 ile 18 dakika arasında değişmektedir.

### Verilerin Analizi

Nicel verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak ve varyansların homojenliği Levene testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yeterlik sınavı sonucunda öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki fark, SPSS 16.0 programı kullanılarak bağımlı gruplarda t testi ile analiz edilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir.

Nitel veriler ise “kodlama, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanarak yorumlanması” olarak ifade edilen dört aşamadan oluşan içerik analizi (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 228) kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi araştırmacıların insan davranışını dolaylı yoldan, bireylerin kurdukları iletişimlerin analizi yoluyla incelemesine olanak sağlayan bir tekniktir (Fraenkel vd., 2012, s. 478). Bu araştırmada içerik analizi sürecinde öncelikle ses kayıtları yazıya dökülerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları tekrar dinlenilerek araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüş metinler ile tekrar karşılaştırılmıştır. Verilerin kodlanmasında “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 232) biçimi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından birçok kez satır satır okunduktan sonra araştırmanın amacı dikkate alınarak öğrencilerin her soruya verdiği cevaplar ayrı ayrı incelenerek kodlama yapılmıştır. Kodlama araştırma sorusu ve ilgili alan yazın dikkate alınarak önceden oluşturulan genel temalar dikkate alınarak yapılmıştır. Veri analizi sürecinde ortaya çıkmış olan kodlar listelenerek benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Buna göre katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlarda benzer şekilde kodlanan kısımlar belli kategoriler altında bir araya getirilerek oluşturulmuş olan temalar altında birleştirilmiştir. Sonrasında veriler, elde edilen kod ve temalara göre düzenlenip frekans ve yüzdeleri bulunarak tablolar şeklinde sunulmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanarak sonuçlar çıkarılmış ve raporlaştırılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel aşamasında Yüksek Okul tarafından sene başında uygulanmış olan yeterlik sınavı kullanılmıştır. Sınav Yüksek Okul Sınav Komisyonu tarafından titizlikle hazırlanmış olmasına karşın geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmamıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak 'Araştırmanın Sınırlılıkları' bölümünde ayrıntılı bir şekilde ifade edilmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi amacıyla Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 265) tarafından belirtildiği üzere bazı stratejilerden faydalanılmıştır. İnandırıcılığın (iç geçerlik) sağlanabilmesi amacıyla yapılan görüşmelerin süreleri mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış, araştırma sürecinin her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, elde edilen sonuçlar sürekli olarak karşılaştırılarak yorumlanmış ve verilerin araştırma sorusuna yönelik yeterliği araştırmacılar tarafından sürekli denetlenmiş, böylece derinlemesine veri toplama yoluna gidilmiştir. Bunun yanında, yapılan her görüşme sonunda toplanan veriler araştırmacılar tarafından özetlenerek katılımcıdan elde edilen verilerin doğruluğunu teyit etmesi istenmiştir. Aktarılabirliğin (dış geçerlik) sağlanması amacıyla verilerin raporlanması aşamasında doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiş ve araştırma süreci mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Tutarlılığın (iç güvenirlilik) sağlanması amacıyla araştırma süreci kapsamında gerçekleştirilmiş bütün iş ve işlemler sırasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeler en az iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, böylece görüşmelerin aynı standartta gerçekleştirilmesi denetlenmeye çalışılmıştır. Verilerin kodlanması aşamasında oluşmuş kodların güvenirliliğinin sağlanması amacıyla kod ve temaların uygunluğu konusunda nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca veri analizinin iki araştırmacı tarafından yürütülmesi nedeniyle kodlama güvenirliliğini belirlemek amacıyla kodlama yüzdesi belirlenerek aradaki tutarlılık incelenmiştir. Buna göre kodlayıcılar arası tutarlılık "Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" (Miles ve Huberman, 1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik %88.5 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 233), veri analizinin birden fazla araştırmacı tarafından yapıldığı durumlarda en az %70 düzeyinde bir güvenirlilik yüzdesine ulaşılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle çalışmada, kodlama güvenirliliğinin yeterli olduğu söylenebilir. Teyit edilebilirliğin (dış güvenirlilik) sağlanması amacıyla da yine elde edilen sonuçlar ile ham verilerin karşılaştırılarak teyit edilmesini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır.

### Varsayım ve Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçların yorumlanmasında göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Öncelikle resmi yazılı bir öğretim programının bulunmaması nedeniyle programın öğeleri açısından değerlendirilmesinin mümkün olmaması bir sınırlılık olarak düşünülmektedir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından uygulanan resmi bir öğretim programının olmaması nedeniyle bu çalışmada öğretim programının farklı unsurları göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi yoluna gidilememiş, bunun yerine verilen bir yıllık öğretimin nicel ve nitel veriler kullanılarak öğrencilerin İngilizce başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi yoluyla hazırlık programının etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında araştırmanın katılımcı sayısı nicel boyut

kapsamında 70 ve nitel boyut kapsamında 20 öğrenci ile sınırlıdır. Nitel boyut kapsamında araştırmaya katılan öğrenci sayısı nispeten yeterli görülse de araştırmaya katılmaya gönüllü olan sadece 70 zorunlu hazırlık öğrencisinin sene başında yapılmış olan seviye tespit sınavına katılmış olması nedeniyle nicel boyut kapsamındaki öğrenci sayısı aynı testin son-test olarak kullanılmasından ötürü bu sayıyla sınırlandırılmak zorunda kalmıştır. Bu nedenle, araştırmada elde edilen bulguların sınırlı bir öğrenci grubundan elde edildiği göz önünde bulundurularak sonuçların aşırı genellemesinden kaçınılmalıdır. Diğer bir sınırlılık ise sınav komisyonu tarafından hazırlanarak sene başında yapılmış olan yeterlik sınavının bu araştırmada kullanılmasıdır. Bu testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. Bu nedenle araştırmacılar bu sınırlılığın ortadan kaldırılması amacıyla bundan sonra yapılacak araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği yapılmış standart bir testin kullanılmasını tavsiye etmektedirler. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu kapsamında öğrencilerin kendilerine yöneltilen soruları dürüstçe yanıtladıkları ve bu yanıtların var olan durumu doğru bir şekilde yansıttığı varsayılmıştır.

## Bulgular

### Araştırma Hipotezine Yönelik Bulgular

Araştırma hipotezinin test edilmesi amacıyla sene başında uygulanmış olan yeterlik sınavı son test olarak tekrar uygulanmış ve sonuçlar bağımlı gruplarda t testi ile analiz edilmiştir. T testi sonuçları aşağıda Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

#### Ön Test ve Son Test Yeterlik Sınavı Sonuçları

	<i>n</i>	Min	Maks	$\bar{x}$	ss	<i>t</i>
Ön test	70	5	53	32.3	10.04	-14.75*
Son test	70	22	69	47.8	11.28	

\* $p < 0.05$ ; Ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık.  $\bar{x}$  : Aritmetik ortalama, ss: Standart sapma

Tablo 2’de görüldüğü gibi yeterlik sınavı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre zorunlu hazırlık programının öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve dilin kullanımı ile ilgili yeterlik seviyelerini anlamlı düzeyde geliştirdiği söylenebilir.

### Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma sorusu ve ilgili alan yazın dikkate alınarak genel temalar önceden belirlenerek genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmeler ile elde edilen verilerin analizi sonucunda tema ve alt temalara son şekli verilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler sırasıyla Ö1 (Öğrenci 1), Ö2 (Öğrenci 2) şeklinde kodlanmıştır. Bu bölümde bulgular tema ve alt temalar altında doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuştur. Belirlenen ana tema ve alt temalar aşağıdaki gibidir: I. Hazırlık programına katılma amacı ve beklentiler, II. Programın etkililiği ve memnuniyet, III. Hazırlık programının dil yeterlik düzeyine etkisi (Yazma, dinleme, okuma, konuşma ve diğer dil becerilerine etkisi), IV. Hazırlık



programı ile ilgili eleştiri ve öneriler (Dersler, öğretim elemanları, değerlendirme ve diğer).

### Hazırlık programına katılma amacı ve beklentiler

Öğrencilerin hazırlık programına katılma amaçları ve beklentilerinin belirlenebilmesi amacıyla görüşme formunda öğrencilere yöneltilen soru “Hazırlık programına katılma amacınız ve programdan beklentileriniz nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin zorunlu hazırlık programına katılma amacı ve beklentileri ile ilgili bulgular ile bulgulara ilişkin frekans dağılımları ve yüzde değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

#### *Hazırlık Programına Katılma Amacı ve Programdan Beklentiler*

Hazırlık programına katılma amacı ve programdan beklentiler	f	%	Katılımcılar
İngilizceyi iyi seviyede öğrenmek	16	80	1-2-3-5-6-7-8-9-10-11-12-13-15-17-19-20
Öğrenim görülen bölümün gerekliliği	9	45	1-4-6-8-9-15-16-17-18
Akıcı konuşma becerisi kazanmak	7	35	1-2-9-11-15-16-18
Dil bilgisi seviyesini geliştirmek	1	5	1
Bir sene dinlenme yılı olarak geçirmek	1	5	13

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (%80) zorunlu İngilizce hazırlık programına katılma amaçlarını İngilizceyi iyi seviyede öğrenmek olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yarısına yakını (%45) hazırlık programına öğrenim gördükleri bölümün bir gereği olması nedeniyle katıldıklarını belirtmektedirler. Ayrıca bölümlerinin bir gereği olması nedeniyle hazırlık programına katıldıklarını belirten öğrencilerden bazıları (%30) (Öğrenci 1, 6, 8, 9, 15, 17) aynı zamanda İngilizceyi iyi bir şekilde öğrenmek amacıyla da bu programa başvurduklarını belirtmektedirler. Yine öğrencilerin bazıları (%35) hazırlık programına katılma amaçlarının İngilizce akıcı konuşma becerisi kazanmak olduğunu beyan etmektedirler. Akıcı konuşma becerisi kazanmak amacıyla hazırlık programına katıldıklarını ifade eden öğrencilerin bazıları (%25) (Öğrenci 1, 2, 9, 11, 15) da aynı zamanda İngilizceyi iyi bir şekilde öğrenmek amacıyla da bu programa başvurduklarını belirtmektedirler. Bunların dışında sadece bir öğrenci (%5) hazırlık programına katılma amacının dil bilgisi seviyesini geliştirmek olduğunu ve sadece bir öğrenci (%5) hazırlık programına bir sene dinlenme yılı olması amacıyla katıldığını ifade etmektedir. Aşağıda hazırlık programına katılma amacı ile ilgili öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ö1. “*Havacılık Yönetimi okuyorum bu yüzden İngilizceyi öğrenmem gerekiyor, yani İngilizceyi öğrenmek için geliyorum daha çok, geçmek için değil de. Muafiyete girdim geçemedim, ama faydası oldu mu dersiniz, bence oldu. Beklentilerim, İngilizce konuşmamı birazcık daha akıcı bir hale getirmek ve işte yeni grammerler (dilbilgisi) öğrenip normal yaşamda daha kolay olmasıydı yani.*”

Ö3. “Yani İngilizcemi daha iyi geliştirmek istiyordum. Az çok bir şey biliyordum. İlerdeki hayalim yurtdışında çalışmak, Türkiye’de değil. İngilizceyi tamamen bitirip üstüne bir dil daha koymayı düşünüyordum. Ondan geldim.”

Ö7. “İngilizcemi daha iyi geliştirmek için ben daha önceden ortaokuldan beri İngilizce görmüyorum. Yani İngilizcemi geliştirip daha iyi yerlere getirmek için. Ya ikinci dil olarak İngilizcemi daha iyi geliştirmek istiyorum.”

Ö8. “Bizim ilkokuldayken İngilizcemiz hocalarımız falan işte beden eğitimi hocası İngilizce dersine giriyordu. Temelimiz yoktu buraya temel atmaya geldik. Zaten bölümümüz de bunu gerektiriyor. En az iki dil gerektiriyor. İngilizceyi hazırlık sınıfına temel atmak için geldim diyebilirim.”

Ö9. “Bölümüm yüzde yüz İngilizce. Benim için İngilizce çok önemli bu yüzden de muafiyet sınavını geçemedim. Bu yüzden de İngilizce hazırlık sınıfına geldim. Yani amacım tabi ki de İngilizceyi öğrenmek. Çok üstün beklentilerim yoktu ama İngilizceyi öğrenmek gibi bir beklentim vardı.”

Ö17. “Katılma amacım, bir kere bölümüm için zorunluydu. İngilizcem yeterli geliyordu aslında ama muafiyetten geçemeyince... 3 puanla falan şey olmuştu. Öyle işte ondan sonra, işte yani İngilizcemi yeterince geliştirmeye çalışmak, olduğu kadar.”

Ö18. “Bir kere ilk başta Speaking'in (konuşma becerisi) gelişmesini istiyordum ve ilerde yurt dışına gittiğimde rahatça konuşup anlayabilmek istiyordum. İkincisi benim bölümümde makale yazmam gerekiyor, yani bu yüzden İngilizcemi geliştirmem lazımdı.”

### Programın etkililiği ve programdan memnuniyet

Zorunlu hazırlık programının etkililiği ve öğrencilerin programdan memnuniyetinin belirlenebilmesi amacıyla görüşme formunda öğrencilere “Hazırlık programının etkililiği konusunda düşüncelerin nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bulgulara ilişkin frekans dağılımları ve yüzde değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

#### Zorunlu Hazırlık Programının Etkililiği ve Programdan Memnuniyet

Zorunlu hazırlık programının etkililiği	f	%	Katılımcılar
Son derece etkili	13	65	1-2-4-5-6-7-8-9-12-15-17-19-20
Kısmen etkili	6	30	3-11-13-14-16-18
Hazırlığın hiçbir etkisi yok	1	5	10

Zorunlu hazırlık programının etkililiği ile ilgili görüşler incelendiğinde öğrencilerin çoğunun (%65) programın son derece etkili olduğu ve programdan son derece memnun oldukları yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bazıları ise (%30) zorunlu hazırlık programını kısmen etkili olarak nitelemişler ve programdan kısmen memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında sadece bir öğrencinin (%5) programın İngilizce seviyesi üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı ve

zorunlu hazırlık programından memnun olmadığı görüşünde olduğu görülmektedir. Hazırlık programının etkililiği ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö4. “Evet, faydalıydı hocam kendim yani kendime göre söyleyeyim. Benim için her zaman spikingler (konuşma etkinlikleri) faydalı olmuştur. Hani çünkü ne biliyim. Bakarak öğrenmekten çok ben konuşarak öğreniyorum işte bir şekilde etkinliklerin içinde daha çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Çok memnunum, problem yok.”

Ö5. “Ne düşünüyorum. Bence gayet etkili yani hocalarımız çok iyi. Ama biraz biz sallıyoruz yani. Ben çok etkili buluyorum faydalı buluyorum gerçekten.”

Ö6. “Benim için mi? Benim için kesinlikle faydalıydı. Yani burada belli bir kur yoktu. Herkes aynı şeyde (seviyede) başladı ve basit düzeyden başladığı için benim işime geldi açıkçası. Bilen arkadaşlar da aynı başladı onlar için kötü ama ben bilmediğim için iyi oldu baştan başladık. Evet, ben çok faydalı buldum.”

Ö9. “Tabi ki çok faydası oldu. Onu görmezden gelemem çok fazla ilerleme kaydettim İngilizce de. Ama hani ben konuşma adına anlama adına daha fazla şey yapmak isterdim. Daha iyi bir noktaya gelmek isterdim. Şu an bununla ilgili isteğim hala var. Yazın onları da tamamlamayı düşünüyorum.”

Ö10. “İlk dönem iyi güzeldi yine çaba gösteriyordum hocam. İkinci dönem koptu bende sıfır. Hiçbir etkisi yok bence hazırlığın. Gereksiz. Evet, okuldan kaynaklanıyor bence.”

Ö11. “Ya açıkçası bence faydalı ama yeteri kadar mı bilmiyorum. İleride bölüm hakkında ya da bölümde materyal hakkında herhangi bir bilgi ya da bizim açımızdan bir şey verilmediği için yani ileriye yansır mı bilmiyorum.”

Ö18. “Yani birazcık karşılandı denilebilir. Bu sene yabancı öğretmenimiz yoktu, biraz o sıkıntılıydı, o kadar.”

### **Hazırlık programının dil yeterlik düzeyine etkisi**

Zorunlu hazırlık programının İngilizce yeterlik düzeyine etkisinin belirlenebilmesi amacıyla görüşme formunda öğrencilere hazırlık programının dört temel dil becerisine etkisi konusunda toplam dört soru yöneltilmiştir. Her soru farklı dil becerisi yönelik olarak sorulmuştur: “Hazırlık programının İngilizce yazma (dinleme, okuma, konuşma) becerisine etkisi konusunda düşüncelerin nelerdir?”

Öğrencilerin zorunlu hazırlık programının dört temel dil becerisine etkisi ile ilgili bulgulara ilişkin frekans dağılımları ve yüzde değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

*Hazırlık Programının Dil Yeterlik Düzeyine Etkisi*

Hazırlık programının dil yeterlik düzeyine etkisi	f	%	Katılımcılar
<i>a. Yazma becerisine etkisi</i>			
Yazma becerimi son derece geliştirdi	18	90	1-2-3-4-6-7-8-9-10-12-13-14-15-16-17-18-19-20
Yazma becerimi kısmen geliştirdi	1	5	11
Yazma becerimi geliştirmede	1	5	5
<i>b. Dinleme becerisine etkisi</i>			
Dinleme becerimi son derece geliştirdi	5	25	4-15-16-17-20
Dinleme becerimi kısmen geliştirdi	9	45	1-5-6-7-9-10-12-13-18
Dinleme becerimi geliştirmede	6	30	2-3-8-11-14-19
<i>c. Okuma becerisine etkisi</i>			
Okuma becerimi son derece geliştirdi	13	65	1-3-5-7-8-11-12-13-15-16-17-18-20
Okuma becerimi kısmen geliştirdi	4	20	4-9-14-19
Okuma becerimi geliştirmede	3	15	2-6-10
<i>d. Konuşma becerisine etkisi</i>			
Konuşma becerimi son derece geliştirdi	6	30	1-2-4-5-12-19
Konuşma becerimi kısmen geliştirdi	6	30	6-7-9-17-18-20
Konuşma becerimi geliştirmede	8	40	3-8-10-11-13-14-15-16
<i>e. Diğer dil becerilerine etkisi</i>			
Dil bilgisi seviyemi geliştirdi	8	40	1-2-3-9-12-13-19-20
Kelime hazinem geliştirdi	2	10	3-17
Telaffuzumu geliştirdi	1	5	1

Hazırlık programının İngilizce yeterlik düzeyine etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin zorunlu hazırlık programının en çok yazma ve okuma becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınının (%90) zorunlu hazırlık programının yazma becerisini son derece geliştirdiği, sadece bir (%5) öğrencinin yazma becerisini kısmen geliştirdiği ve yine sadece bir (%5) öğrencinin bu beceriyi geliştirmedeği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Yazma becerisi ile ilgili örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö3. “Zaten bütün yıl bize yazmayı öğretiyorlar gramer olarak yani o da bayağı iyiydi. Writing (yazma becerisi) konusunda bayağı geliştirdim kendimi.”

Ö4. “Evet onda da (yazma becerisi) çok faydası oldu hocam. Çünkü vizelerde writingler (yazma becerisini ölçen bölüm) var ve bir şekilde düzgün kelimelerle güzel bir paragraf oluşturmamız gerekiyor. Onu da işte gerekli işte hımm yardımcı fiillerle onu da düzelttiğimi düşünüyorum yani.”

Ö5. “Hımm yazmayı yapamıyorum. Olmuyor yazma yani. Yani geliştirmem lazım.”

Ö7. “Yazma okumadan daha iyi geliştirdi yani. Daha mesela kelimeleri üst seviyede kurmaya başladım. Hımm sınavlarda (kelime sayısı) yüz yirmi çıkarken yüz otuz, yüz kırk çıkartabiliyorum artık. Bayağı geliştirdi bence.”

Ö9. “Yazmamı geliştirdim açıkçası hani etkinlik bayağı yaptık bu konuyla ilgili derste. Sınavlarda da güzel geçiyor. Çok faydası oldu bana yazma konusunda sene başından beri. Çok geliştirdim bence.”

Ö11. “Yazma beceresini de geliştirdi ama ne düzeyde tartışılır bence. Biraz geliştirdi diyeyim.”

Ö15. “Yazma becerisinde de yine başta çok eksiktim. O derslerde öğrendiğimiz aaa konular ondan sonra zaten hocalarımız sayesinde o konular hakkında devamlı bir writing (yazma etkinlikleri) yapmaya çalıştık. Onun dışında derslerde öğrendiğimiz hani kelimelerin sonradan onu yazma şeklimiz falan bayağı geliştirdiğini düşünüyorum. Onun üzerinde zaten hocalarımız biraz daha fazla durdu. Bu kadar yani.”

Görüşmelerle elde edilen veriler incelendiğinde yazma becerisinden sonra hazırlık eğitiminin en çok okuma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Okuma becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunun (%65) hazırlık programının okuma becerilerini son derece geliştirdiği, bazı öğrencilerin (%20) okuma becerilerini kısmen geliştirdiği ve az sayıda öğrencinin (%15) okuma becerilerini geliştirmediği şeklinde beyanlarda buldukları görülmektedir. Örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö4. “Ya aşağı yukarı bir faydası olmuştur (okuma becerisine) ama, zaten yani çok böyle absürt (olağan üstü) bir derecede değişen bir şey olduğunu sanmıyorum.”

Ö6. “Okuma becerisini etkilemedi. O biraz da benden kaynaklı. Üstüne durursak tabi olur da yani biraz daha gramer kelime ezber olduğu için okumaya önem veremedim. Okuma aynı kaldı nerdeyse.”

Ö7. “Eskiden anlamıyordum yani hiç. Şimdi hani hımm etkinliklerde anlamaya başladım. Hani İngilizcem (okuma becerim) bayağı bir geliştirdi.”

Ö9. “Eee. Geliştirdi ama çok fazla değil. Hani mesela paragraf olsun mesela kitap ödevleri verilebilirdi bize işte. Ders içinde daha fazla paragraf aktiviteleri yapabiliirdik. Hani sınavda çıkan tarzda hiç çözmedik mesela sene içerisinde bu olabilirdi.”

Ö10. “Zaten okuduğumu anlıyordum. Hala anlıyorum. (Hazırlığın etkisi olmadı) Olmadı.”

Ö15. “Zaten en çok beni en çok o anlamda etkiledi. Mesela okuduğumu ilk başta hiç anlayamazdım. Şimdi bayağı kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Sınavlarda olsun vizelerde falan baktığımda hiç anlayamazdım. Şu an bayağı hani kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Az önce tekrar olduk aynısını (sene başında yapılan muafiyet sınavı) bu daha bir kolay duruma geldi benim için. Hem de aynı zamanda mesela birçok da hani hocalarımızın bize tavsiyeleri oldu film izleyin şey yapın. Ben mesela İngilizce çeviremezdim, dizilere falan başladım. Hani hocalarımızın da tavsiyeleri ile en çok bu konuda kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.”

Ö19. “Okuduğumuzu anlamaya etkisi... Yani humm burada daha çok bence hani eğer çalışmalar yaparsak olabilir fakat daha çok grammer (dilbilgisi) öğreniyoruz. Bence okuduğunu anlamak için zannımca kitap okuman lazım. İngilizce olarak kitap, hikâyeler okumamız lazım. Onun haricinde pek bir kitap da okumadığımız göre, ha parçalar var, kısa kısa parçalar illa ki faydası oluyor da ama oturup bir günde bir saat veya üç, beş, altı saat ve çevirerekten okumamız lazım.”

Öğrenciler hazırlık programının dinleme ve konuşma becerileri üzerinde yazma ve okuma becerilerine göre daha az olumlu etkiye sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna göre Tablo 5 incelendiğinde bazı öğrencilerin (%25) hazırlık programının dinleme becerisi üzerinde son derece olumlu etkiye neden olduğu, bunun yanında öğrencilerin yarısına yakınının (%45) hazırlık programının dinleme becerisi üzerinde kısmen olumlu etkiye neden olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler (%30) hazırlık programının dinleme becerisi üzerinde olumlu etkiye neden olmadığı yönünde görüş bildirmektedirler. Dinleme becerisi ile ilgili örnek öğrenci görüşleri aşağıda verilmektedir:

Ö1. “Dinlemem gelişti, ama çok gelişmedi çünkü dinlemedim, dinlemede sıkıntı yaşıyorum.”

Ö4. “Listeningde (dinleme etkinliklerinde) yakalayabiliyorum artık. Mesela kelimeyi dinlediğimde normalde iki üç seferde yakaladığım şeyi şimdi teke indirdiğimi düşünüyorum.”

Ö5. “Çok hızlı konuşmadıkları sürece anlıyorum. Üst düzey hızlı olmadığı sürece anlıyorum. Olumlu bence etkisi.”

Ö6. “Önce tabi buna önem vermiyorduk lisede. Ama burada listening (dinleme etkinlikleri) olduğu için illa ki üstüne düşülüyor yani. Ekstra kendim bir çaba sarf etmiyorum ama derste de işte tahtadan bilgisayardan dinleyince iyi oluyor. Alıştık yani. Evet, ama zor seviyelerde yine anlayamıyorum.”

Ö7. “Dinlediğimi hani bu birkaç ayda iyice gelişmeye başladı. Daha önce yoktu tabi. Hani tabi yazmaya göre biraz daha yavaş. Evet, biraz gelişti.”

Ö9. “Ya onda da gelişme var ama söylediğim gibi çok iyi değil yani beklediğim gibi değil.”

Ö16. “Tabii ki de çok etki etti. Hani dönem başından beri ilk başlarda çok hızlı geliyordu ama şu an çok hızlı gelmiyor, anlıyorum dinlediğimi.”

Ö17. “Faydası tabi ki faydalı oldu. Yani mesela sene başındaki sınava göre baya kolay yaptım o geçen ki şeyi (testi). Özellikle listening (dinlediğini anlamaya yönelik sorular) bölümü yani. Öyleydi. ... Dinleme işte dediğim gibi çok gelişti, tabi daha da gelişmesi lazım. En çok listening (dinleme becerisi) gelişti bence.”

Ö19. “Dinleme... Benim şahsi olarak bir sıkıntım var herhalde. Ben halen yani tam olarak kelimeleri alamıyorum. Mesela çok hızlı konuşuyorlar, gerçi yaptığımız şeyde (testte) gayet güzel artık yavaş yavaş konuştuğu için anlaşılıyordu. Fakat hızlı konuştuğunda kelimeleri alamıyorum aradan.”

Ö20. “Onu (dinlediğimi) anlıyorum. Hani ilk başlarda böyle çok karıştırıyordum ama şimdi gayet iyi anlıyorum.”



Konuşma becerisi ile ilgili olarak ise, öğrencilerin bazılarının (%30) hazırlık programının konuşma becerilerini son derece geliştirdiği ve yine bazı öğrencilerin (%30) konuşma becerilerini kısmen geliştirdiği görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin yarısına yakınının (%40) ise hazırlık programının konuşma becerilerini geliştirmedeği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Hazırlık programının İngilizce konuşma becerilerine etkisi ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmektedir:

Ö4. “Yani konuşma benim için yani yüzde seksen, doksan etkili olmuştur. Çünkü genelde sınıfın haylaz öğrencisiyim. Ve hoca genelde beni tahtaya çıkartıp konuşturuyor. Yani ister istemez her zaman her gün prova yapıyormuş gibi oldum. Ve şu zamana kadar speakinglerde (konuşma sınavlarında) hep tam puan aldım. Gelişti evet.”

Ö8. “Konuşma, ben Türkçe konuşuyorum derslerde genelde. Çok da ilerletmedi, ben anlık çeviri yapamıyorum. Pek etkilemedi.”

Ö9. “Konuşma ilerleme kaydettim. Az çok söyleneni de anlayabiliyorum ama şu an için fena değil ama geliştirmem şart yani.”

Ö10. “Hazırlığın etkisi sıfır bence. Speaking sınavı (konuşma sınavı) dışında konuşmuyoruz.”

Ö13. “Hani konuşmada benden de kaynaklanıyor tabi ki biraz ama daha çok bir etkinlik falan olsa sadece konuşmak için mesela bir ders falan olsa daha faydalı olabilir. Ama bende açıkçası çok etkili olmadı. Konuşurken falan zorlanıyorum.”

Ö14. “Konuşma becerimin pek geliştiğini söyleyemem. Hatta aksine geriledi diyebilirim bazı konularda çünkü tabi yine materyaller ile ilgili üç kitap bitirmemiz gerekiyordu bir sene içerisinde speaking (konuşma etkinlikleri) yapamadık pek. Öyle düşünüyorum. ...”

Ö15. “Konuşma becerisinde aslında hala çok iyi olduğum söylenemez. Çünkü dediğim gibi çok fazla bir aktivitemiz olmuyor sınıf ortamında. Hani biz kendimiz arkadaşlarımızla da oturup hadi gel speaking (konuşma pratiği) yapalım demiyoruz. Bu konuda bir eksiğim var. Ama oturup kendi kendime bir çalıştığım zaman hani az çok bir şeyler yapabiliyorum ama hani ilk baştaki speaking vizelerimizden (vizedeki konuşma sınavı) şu ankine kendime çok fazla bir şey kattığımı düşünemiyorum. Çünkü dediğim gibi eksikliklerim oluyor yani.”

Ö19. “Konuşmaya etkisi oluyor, çünkü hocalar genelde İngilizce konuşturduğu için, speaking alıştırılmaları (konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler) olduğu için etkisi çok oldu.”

Ayrıca zorunlu hazırlık programının dört temel dil becerisi üzerindeki etkisi dışında dil bilgisi, kelime hazinesi ve telaffuz gibi beceriler üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğunu ifade eden öğrenci görüşleri mevcuttur. Buna göre öğrencilerin yarısına yakını (%40) programın İngilizce dil bilgisi seviyelerini geliştirdiğini belirtirken, az sayıda öğrencinin (%10) programın İngilizce kelime hazinelerini geliştirdiği ve bir (%5) öğrencinin de İngilizce telaffuzunu geliştirdiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Örnek öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

Ö3. “Yani gramer konusunda çok şey kattı. Ama çoğu zaman yani sadece gramer ve writinge (yazma becerisine) dayalı olduğu için yani spikinge (konuşma becerisine) biraz daha şey yapılırsa (ağırlık verilse) daha iyi olur

ayrıca. Yani gramer konusunda oldu. Şöyle ya kelimelerden daha iyi şey yapmaya başladım. Kelimeleri daha iyi bulmaya başladım. Sonra anlamları daha iyi çıkarabildim. Daha faydalı oldu kesinlikle bu sene.”

Ö17. “Dinleme işte dediğim gibi çok gelişti, tabi daha da gelişmesi lazım. Okuma, ya kelime olarak çok şey kattı tabi. Konuşma, ya konuşma bölümlerinde önceden hiç yapamazdım, şimdi biraz daha iyi. En çok listening (dinleme becerisi) gelişti bence.”

Ö1. “Telaffuzlarım gelişti. Yani okuma konusunda daha akıcı okuyorum, önceden mesela duruyordum bazı yerlerde, yani okuyamıyordum kelimeyi artık daha akıcı okuyorum.”

Ö12. “Bir de şey açısından gramer açısından daha etkili oldu. Çünkü daha fazla bunun üzerinde duruluyor. Ne kadar grameri eleştirsem de bunun üzerinde duruluyor yani.”

Ö20. “Bence gramerimi geliştirdi onun dışında zaten benim ya hani eskiden hani lisede ortaokulda da İngilizcem yüksekti. Çok fazla hani speakinge (konuşma becerisine) ya da listeninge (dinleme becerisine) çok fazla bir etkisi, listeningde etkisi oldu, hani listeningde daha rahat anlıyorum şimdilerde. Ama hani speakinge çok fazla bir etkisi olmadı. Gramer açısından kendimi geliştirdim. Bu şekilde.”

### **Hazırlık programı ile ilgili eleştiri ve öneriler**

Öğrencilerin zorunlu hazırlık programı ile ilgili eleştiri ve önerilerinin belirlenebilmesi amacıyla görüşme formunda öğrencilere yöneltilen soru “İngilizce hazırlık programı ile ilgili eleştiri ve önerilerin nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin zorunlu hazırlık programına yönelik eleştiri ve önerileri ile ilgili bulgular ile bulgulara ilişkin frekans dağılımları ve yüzde değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6  
Hazırlık Programı İle İlgili Eleştiri Ve Öneriler

Hazırlık programı ile ilgili eleştiri ve öneriler	f	%	Katılımcılar
<b>a. Dersler</b>			
Konuşma becerisi üzerinde daha çok durulmalı	9	45	3-7-9-11-12-14-15-16-18
Dil bilgisine çok ağırlık veriliyor	7	35	1-3-6-11-12-16-19
Kitaba çok ağırlık veriliyor	6	30	3-7-8-13-14-20
Ders programında her beceri ayrılmalı (skill-based)	5	25	5-13-15-16-20
Rol yapma (role-play) etkinlikleri artırılmalı	3	15	4-7-10
Ders süreleri çok uzun tutuluyor	3	15	2-4-8
Haftalık ders sayısı artırılmalı	2	10	5-16
Yazma becerisi üzerinde daha çok durulmalı	2	10	16-18
Alan dersleri olmalı	1	5	19
Dinleme becerisi üzerinde daha çok durulmalı	1	5	12
Dersler çok sıkıcı	1	5	10
<b>b. Öğretim elemanları</b>			
Yabancı hocalar olmalı	7	35	6-7-9-15-17-18-19
Öğretim elemanları ikinci dönemde değişmemeli	2	10	6-10
Hocalar bize değer veriyor	1	5	8
Derse giren öğretim elemanı sayısı çok fazla	1	5	11
Yabancı hocalarla anlaşamıyorum	1	5	16
<b>c. Değerlendirme</b>			
Geçme notu çok yüksek	2	10	1-5
Ders içi durum yılsonu notunu daha çok etkilemeli	1	5	7
<b>d. Diğer</b>			
Kur sistemi olmalı	4	20	10-14-15-20
Konuşma kulüpleri olabilir	2	10	11-12
Kur sisteminin olmaması güzel	1	5	6

Zorunlu hazırlık programı ile ilgili eleştiri ve önerilere yönelik görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin eleştiri ve önerilerinin çoğunlukla dersler, öğretim elemanları ve değerlendirme alt temaları altında toplandığı görülmektedir. Dersler ile ilgili öğrenci görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrencilerin yarısına yakınının (%45) zorunlu hazırlık programı kapsamında konuşma becerisi üzerinde daha çok durulması gerektiği ve yine öğrencilerin yarısına yakınının (%35) dil bilgisine çok fazla ağırlık verildiği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bazı öğrenciler (%30) dersler kapsamında kitaba çok fazla ağırlık verildiğini ve bazı öğrenciler (%25) ders programında her becerinin ayrı olması gerektiği yani beceri odaklı (skill-based) bir programın gerektiğini belirtmektedirler. Az sayıda öğrenci (%15) derslerde rol yapma

(role-play) etkinliklerinin artırılması gerektiğini ve ders sürelerinin çok uzun olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca az sayıda öğrenci (%10) haftalık ders sayısının artırılması gerektiğini ve yazma becerisi üzerinde daha çok durulması gerektiğini belirtmektedirler. Bunların dışında sadece birer öğrenci (%5) zorunlu hazırlık programında İngilizce alan dersleri olması gerektiğini, dinleme becerisi üzerinde daha çok durulması gerektiğini ve derslerin çok sıkıcı olduğunu belirtmektedirler. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmektedir:

Ö2. *“Yani ders araları biraz daha fazla olabilirdi. Beş dakika mola oluyor. İki saat ders oluyor.”*

Ö3. *“Ya şöyle speakinge (konuşma becerisine) daha fazla önem verilmesini ben tavsiye ederim. Çünkü yani konuşamayan insan rahat yazamaz da bence. Ya konuşmak için öğreniyor zaten çoğu kişi İngilizceyi. Yani onun haricinde ders süreleri hep aynı da içerikleri hep aynı üç kitap işledik üçü de tekrar ediyor hep. Yani hep aynı konuları görüyoruz o biraz sıkıcı. Bir zaman sonra insanların odağı değişiyor artık şey yapamıyorlar, odaklanamıyorlar. Öyle yani çok fazla sıkıcı şey var. Yani speakinge ağırlık verilmesi başka bir şeye değil.”*

Ö4. *“Ya hocam şunu söyleyebilirim. Kesinlikle faaliyet çok önemli. Kesinlikle böyle bir küçük etkinlikler küçük tiyatrolar sınıfta yapabiliriz. Bunlar ilk dönem daha fazlaydı. İkinci dönem hocalarımız değişti. İki, üç hocamız farklılaştı. ... Başka hımm saatlerimiz hocam bazen yoğun oluyor. Şimdi blok ders yapıyoruz, hani bir süre sonra kopuyorum yani. Blok hocam durumuna göre değişiyor. Hani etkinlik içinde bir blok olsa problem yok ama iki saat ben oturamıyorum sandalyede yani.”*

Ö5. ... *“Bir de ders sayısı bence arttırılmalı. Şey olabilir, gün gün konular ayrılabilir, bir gün dinleme, bir gün yazma (skill-based) o zaman daha etkili olabilir. Çünkü biz ona hazırlıklı gelirsek belki daha iyi olabilir.”*

Ö11. *“Ve biz daha çok gramer (dilbilgisi) üstündü duruyoruz. Bence speaking (konuşma becerisi) ya da listening (dinleme becerisi) üstüne daha fazla durulması gerekirdi diye düşünüyorum. Ve ekstra dersler için listening, speaking vs. gibi bunlar için bence bir topluluk tarzı bir şey geliştirilebilir. Çünkü okulumuzda yeteri kadar yabancı öğrenci var. Konuşmak ya da yazmak için bir şeyler yapılabilir diye düşünüyorum. Aklıma gelenler bunlar.”*

Ö12. *“Hımm benim tavsiyelerim daha fazla listening (dinleme becerisi) ve speaking (konuşma becerisi) üzerinde durulmalı. Daha fazla konuşma aktif edebileceğimize ve derdimi anlatabilsem yeterli deniliyor. Grameri çok fazla düşünülmemesini istiyorum. Bence bu sadece gramer üzerinde düşünmek öbürlerini eksik kılıyor. Bu benim eleştirim.”*

Ö13. *“Kitaplarda hani açıkçası gereksiz şeyler fazla. Kitapta daha çok değişiklikler olabilir. Az önce de dediğim gibi sade konuşma dersi, sadece dinleme dersi (skill-based) falan olabilir. Başka bilemiyorum.”*

Ö14. ... *“Ve speakinge (konuşma becerisine) daha çok ağırlık verilmesi gerekiyor. Kitaptan çünkü zaten altı yedi senedir sırf müfredata göre hep kitaptan gidiyoruz. Speaking (konuşma etkinlikleri) yapıldığı zaman daha faydalı olabilir. Öyle düşünüyorum yani ben.”*

Ö16. “Eleştirilerim, bu kadar gramer ağırlıklı olmamalı. Writinge (yazma becerisine) ve hani speakinge (konuşma becerisine) çok vakit verilmeli. Çünkü bizim işimiz, madem hani bir yılımızı kaybediyoruz bunlara yoğunlaşmalıyız diye düşünüyorum, ileride de bize gramer hani sormayacaklar bir makale yazarken veya çevirirken. Eleştiri olarak dediğim gibi, bu derslerin hani zaman kısıtı var. Hani haftada her gün ders alırken, bu derslerle yetinemiyoruz biz.”

Öğrencilerin öğretim elemanları ile ilgili eleştiri ve önerilerine yönelik görüşleri incelendiğinde en yüksek frekansın (%35) yüksekokulda derslere giren yabancı hocaların olması gerektiği ile ilgili olduğu görülmektedir. Bunun dışında az sayıda öğrenci (%10) öğretim elemanlarının ikinci dönemde değişmemesi gerektiğini belirtirken birer öğrenci (%5) hocaların öğrencilere değer verdiği, derse giren öğretim elemanı sayısının çok fazla olduğu ve yabancı hocalarla anlaşamadığı yönünde görüş bildirmektedir. Örnek öğrenci görüşleri şöyledir:

Ö6. “Yani önceki dönemlerde yabancı hocalar varmış. Onun çok etkisi oluyormuş. Biz ondan mahrum kaldık. Öyle göremedik tabi nasıl olduğunu ama iyi diyorlardı. Olsa daha iyi olurdu tabi. İlla ki etkili olurdu. Hocalar sürekli değişmese daha iyi aslında. Birinci dönem üç tane hocamız vardı. Alıştık güzeldi. İkinci dönemde hocalarda iyiydi amma belli bir süreçte alışmak gerekiyor. Onun için biraz vakit kaybı oldu gibi. Değişmese de iyi olurdu yani sıkıntı olmazdı.”

Ö9. “Benim önerim özellikle gelecek sene eğer mümkünse yabancı hocaların gelmesi, konuşma adına anlama adın. ... Önerim bu şekilde yani özellikle yabancı hocalar.”

Ö16. “Öneri olarak da bir de yabancı hocalarımız var, hani onlarla pek anlamıyoruz maalesef.” ...

Ö19. ... “Onun haricinde hani yabancı bir hoca geçen sene yanlış değilsem varmış, Hani bir yabancı, dışarıdan gelen hani haftanın bir günü yabancı biriyle speaking (konuşma) aksan konusunda yararlı olur, onun haricinde yapabileceğiniz yani bilmiyorum.”

Öğrencilerin değerlendirme sistemi ile ilgili görüş ve önerileri incelendiğinde sadece iki (%10) öğrenci geçme notunun çok yüksek olduğunu ve düşürülmesi gerektiğini belirtirken, bir öğrenci (%5) de ders içi durumun yılsonu notunu mevcut durumdan daha çok etkilemesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1. “Okulla ilgili, hazırlık işte dediğim gibi birincisi sınır 60’a çekilmeli, çünkü 70 yüksek bence. Eee ve zorunlu olmalı ama alttan bırakabilme gibi bir şey olursa daha iyi olur diye düşünüyorum.”

Ö5. “Ya hocam geçme notu biraz yüksek bence. Yani cidden bizim bölümümüz yüzde otuz İngilizce ama geçme notu 70 yani biz yapamayacağız gibime geliyor.” ...

Ö7. “Ya tabi ben hani sınavlarda sürekli stres yapan heyecanlanan bir insanım ve hani tabi sınavlarda çalıştığımı karşılığını alamıyorum. Hani bilmiyorum daha nasıl yapılabilir bilmiyorum ama hani etkinlikler daha da çoğaltıp hani mesela insan öğrencilerin çalışmasını göz önüne alarak ilk önce sınav değil de çalışmalar göz önüne alınarak notları biraz daha arttırılmasını düşünüyorum.”



Öğrencilerin zorunlu hazırlık programı ile ilgili diğer görüşleri incelendiğinde bazı öğrencilerin (%20) programda kur sistemi olması gerektiğini ifade ettiği görülürken sadece bir (%5) öğrencinin kur sisteminin olmamasının güzel olduğunu belirttiği görülmektedir. Bunun dışında az sayıda öğrencinin (%10) dersler dışında konuşma kulüpleri olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö14. *“Daha faydalı olabilmesi için kesinlikle kur düzenine girilmeli. Yani ben başta bu yüzden çok hayal kırıklığına uğramıştım. Kur olacağını düşünüyordum. Yani seviye sınıfları. Pat diye hani ABC -123 türünden değil de başka bir yerden başlamak isterdim. Kesinlikle kur olmalı yani. Kur düzeni olmalı.”*

Ö15. ... *“Ve sınıf düzeyleri farklı olabilir çünkü biz başta geldiğimizdeki seviye ile şu an ki seviyemiz çok farklı yani. Onun dışında aslında birazda üniversiteden kaynaklanan bir şey ama biraz da yabancı öğretmenlerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö20. *“Bence öğrencilere sene başında girdikleri hazırlık sınavına göre, yani, seviyelendirmelisiniz. Çünkü şimdi hani bizim sınıfta hani İngilizce hazırlığa sıfırdan başlayanlar da var, orta derece olanlar da var, hani daha iyi derecede olanlar da var. Ve böyle çok fazla anlaşmazlık oluyor. İngilizcesi sıfırdan başlayanlar bir süre sonra sıkılıyor dersten ve hani insanlar, sınıftakilerin dikkatini dağıtıyor. Bu çok hoş olmuyor. Yani kur sistemi gelebilir.”*

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda sunulan zorunlu İngilizce hazırlık programının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla oluşturulan araştırma hipotezinin test edilmesi için akademik yılın başında yapılmış olan seviye tespit sınavı öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve dilin kullanımı ile ilgili gelişimlerinin analiz edilmesi amacıyla son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre yeterlik sınavı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre bir yıllık zorunlu hazırlık programının öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve dilin kullanımı ile ilgili yeterlik seviyelerini anlamlı düzeyde geliştirdiği söylenebilir. Hazırlık programının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisine odaklanılarak değerlendirildiği sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmektedir. Seven (2004) tarafından yürütülmüş olan araştırmada elde edilen hazırlık programının öğrencilerin kelime, dil bilgisi, temel İngilizce, çeviri, okuma ve İngilizce başarı testi toplam puanlarında anlamlı düzeyde gelişime neden olduğu yönündeki bulguların bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen nicel verilere dayanılarak bir yıllık hazırlık eğitiminin genel anlamda başarılı olduğu söylenebilir. Bu araştırmada nicel verilerin değerlendirilmesiyle elde edilen bu sonucun, sunulan zorunlu hazırlık programının etkililiği konusunda olumlu yönde fikir vermesine karşın tek başına değerlendirme yapmak için yeterli olmadığı ve mutlaka öğrenci görüşleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği düşünülmüş ve bu amaçla öğrenci görüşlerini içeren nitel verilere başvurulmuştur.

Nicel verilerin derinlemesine araştırılması ayrıca hazırlık programının yazma ve konuşma becerilerine etkisinin de incelenerek İngilizceye yönelik genel bir değerlendirme yapılabilmesi amacıyla oluşturulan araştırma sorusu kapsamında



öğrencilerin zorunlu hazırlık programının İngilizce başarıları (yazma, dinleme, okuma ve konuşma becerileri) açısından etkililiği ile ilgili algıları araştırılmıştır. Bu kapsamda elde edilen öğrenci görüşleri öğrencilerin hazırlık programına katılma amacı ve programdan beklentileri, zorunlu İngilizce hazırlık programının etkililiği ve öğrencilerin programdan memnuniyeti, hazırlık programının öğrencilerin İngilizce yeterli düzeylerine etkisi ile öğrencilerin program ile ilgili eleştiri ve önerileri temaları altında toplanmıştır.

Öğrencilerin hazırlık programına katılma amaçları ve programdan beklentileri ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin genel olarak programa katılma amaçlarının ve programdan beklentilerinin İngilizceyi iyi bir seviyede öğrenme, öğrenim görülen bölümün gerekliliği ve akıcı konuşma becerisi kazanma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanılarak genel olarak öğrencilerin akademik amaçlı olarak hem öğrenim gördükleri bölümden mezun olabilmeleri hem de mezuniyet sonrası kariyer planlamaları açısından İngilizceyi iyi seviyede öğrenme ve konuşma amacıyla programa katıldıkları söylenebilir. Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu (2015) tarafından yürütülen araştırmada bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde öğrencilerin özellikle kişisel gelişim ve kariyer planlamaları doğrultusunda hazırlık programına katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kaçar ve Zengin (2009) tarafından katılımcıların yarıdan fazlasının üniversite öğrencilerinin olduğu çalışma grubu ile yürütülen araştırmada katılımcıların çoğunlukla akademik amaçlı dil öğrenmek istedikleri ve bunu iletişim, bilim ve teknolojiden yararlanma ve zihinsel gelişim hedeflerinin izlediği ve konuşma becerisinin öğrencilerin hedefleri açısından öncelikli olduğu sonucunun bu araştırma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Davras ve Bulgan (2012) tarafından yürütülen araştırmada meslek yüksekokulu zorunlu hazırlık sınıfı öğrencilerinin iş yaşamlarında İngilizcenin önemli rolü yönündeki algılarının bu araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Özkanal ve Hakan (2010) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin çoğunun bölümlerinde öğretim dilinin İngilizce olmasından ötürü öğrenim gördükleri bölümün bir gereği olması ve İngilizce öğrenmek nedenleriyle hazırlık programına katıldıkları sonucunun bu araştırma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin hazırlık programının etkililiği ve programdan memnuniyet ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla hazırlık programının etkili olduğu ve uygulanan programdan memnuniyet duydukları, ancak bazı öğrencilerin ise program ile ilgili bazı eksiklikler sebebiyle hazırlık programının kısmen etkili olduğu algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin çoğunlukla programdan memnun olmaları programın etkililiğinin açısından olumlu bir göstergedir. Ancak, bazı öğrenciler tarafından programın kısmen etkili görülme sebeplerinin ve eksikliklerin programın iyileştirilmesi yönünden son derece önemli bulgular olduğu düşünülmekte ve programa ilişkin eleştiri ve öneriler ile ilgili sonuçların tartışıldığı bölümde ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Alan yazın incelendiğinde uygulanan programın etkililiği ile ilgili olumlu ve olumsuz öğrenci algılarını içeren araştırma sonuçları mevcuttur. Toker (1999) tarafından yürütülen çalışmada hazırlık programı öğrencilerinin neredeyse tamamının mevcut hazırlık programından memnuniyet duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin İngilizce seviyelerindeki farklılık, görsel işitsel araçların tedarik edilmesi, öğrencilerin ihtiyaçları ve ders süresi gibi faktörlerin program tasarımında göz önünde bulundurulmasının gerekliliği belirtilmiştir. Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu (2015) tarafından yürütülen araştırmada bu araştırmada olduğu gibi

öğrenci görüşleri arasında az da olsa farklılıklar olduğu tespit edilmiş ve bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde öğrencilerin çoğunun hazırlık eğitimini yeterli bulduğu bildirilmiştir. Özkanal ve Hakan (2010) bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde bazı eksiklikler dışında öğrencilerin programdan memnun oldukları, öğretiminin etkili olduğu ve öğretmenlerin başarılı oldukları yönünde sonuç bildirmektedirler. Coşkun (2013) bu araştırma ile benzer şekilde uygulanan programın geliştirilmesi gereken unsurlarının bulunduğu dair sonuç bildirmektedir. Davras ve Bulgan (2012) erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre programı ihtiyaçlarını karşılama açısından daha yeterli buldukları yönünde sonuç bildirmektedirler. Gerede (2005) tarafından yürütülen araştırmada hazırlık programı öğrencilerinin çoğunun genel İngilizce açısından programın ihtiyaçlarını karşılamada yeterli düzeyde olduğu ancak akademik amaçlı ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kırkgöz (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğrenciler kendilerine öğretilenle bölüm derslerinin gereklilikleri arasında uyum olmadığı, başka bir deyişle programın bölümlerinde kendilerinden beklenen dil becerileri açısından ihtiyaçlarını karşılamadığı yönünde sonuç bildirilmektedir.

Hazırlık programının dil yeterlik düzeyine etkisi ile ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin dört dil becerisi ile ilgili görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin zorunlu hazırlık programının en çok yazma ve okuma becerilerini geliştirdiği, dinleme ve konuşma becerilerini ise yazma ve okuma becerilerine göre daha az geliştirdiği algısına sahip oldukları görülmüştür. Programın dört temel dil becerisi üzerindeki etkisi dışında dil bilgisi, kelime hazinesi ve telaffuz gibi beceriler üzerinde de olumlu etkiye neden olduğuna dair öğrenci görüşleri mevcuttur. Bu bulgulara göre zorunlu İngilizce hazırlık programının en çok yazma ve okuma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ise yazma ve okuma becerilerine göre daha az olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırmada konuşma becerisi ile ilgili olarak elde edilen sonuç Davras ve Bulgan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada meslek yüksek okulu İngilizce hazırlık eğitiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında bazı eksikliklerin olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Mede ve Uygun (2014) tarafından yürütülen araştırmada ise bu araştırma bulgularından farklı olarak öğrencilerin hazırlık programının dört dil becerisini eşit düzeyde geliştirdiğine dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin hazırlık programının en çok yazma ve okuma becerilerini geliştirdiği bulgusu ile farklı bir şekilde Toker (1999) hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin hazırlık programında okuma becerisi üzerinde daha çok durulması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin çoğunun programın okuma becerilerini son derece geliştirdiği algısına sahip olmalarına rağmen bazı öğrencilerin kısmen geliştirdiği ve az sayıda öğrencinin de okuma becerilerinin gelişmediği yönündeki algıları Mede ve Uygun (2014) ile Coşkun (2013) tarafından da belirtildiği üzere programa ekstra okuma etkinliklerinin eklenmesi yoluyla dikkate alınabilir. Grabe ve Stoller (2001), okumanın dil öğrenenler için başlıca bağımsız öğrenme yolu olması nedeniyle belki de en önemli akademik dil becerisi olduğunu vurgulayarak okuma becerisinin akademik hayattaki önemini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilere akıcı okuma becerisi kazandırılması için daha çok fırsat sunma, sınıf içinde ve dışında kapsamlı okuma etkinliklerinin bir rutin haline getirilmesi, okuduğunu anlama amacıyla gerekli becerilerin öğrenme sürecinde ele alınması, okuma konusunda

öğrencilerin motive edilmesi ve biliş üstü farkındalık ve strateji öğrenimi gibi konulara odaklanılarak öğrencilerin stratejik okuyucular olmalarına yardım edilmesi gibi uygulamalarla öğrencilerin okuma becerisine dair akademik ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olunabileceğini belirtmektedir.

Zorunlu hazırlık programı ile ilgili eleştiri ve önerilere yönelik bulgular incelendiğinde öğrencilerin eleştiri ve önerilerinin çoğunlukla dersler, öğretim elemanları ve değerlendirme alt temaları altında toplandığı görülmektedir. Dersler ile ilgili öğrenci görüşleri çeşitlilik göstermekle birlikte frekansı en yüksek bulguların konuşma becerisi üzerinde daha çok durulması gerektiği ve dil bilgisine programda çok fazla ağırlık verildiği yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca kitaba çok fazla ağırlık verilmesi ve rol yapma etkinliklerinin arttırılması yönündeki görüşlerin de aslında programda konuşma becerisine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğine dair bulguyu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda dersler konusundaki eleştiri ve öneriler ile ilgili en önemli bulgunun programda dil bilgisine çok fazla ağırlık verilmesi ve konuşma becerisinin programda istenilen yoğunlukta olmayışı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin programda konuşma becerisinin ihmal edildiği görüşünün Lazaraton (2001) tarafından belirtildiği üzere konuşmanın en temel iletişim şekli olması nedeniyle bir dili konuşma yeteneğinin o dili bilme ile eş anlamlı olarak algılanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmacıya göre İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda motivasyon eksikliği, ana dil kullanımı, kalabalık sınıflar, programda bu beceriye önem verilmemesi ve İngilizcenin öğretim elemanının ana dili olmamasından kaynaklanan nedenler dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesinde sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bu araştırmada konuşma becerisindeki bu eksikliğin kullanılan ders kitabının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ve sınıf dışında günlük hayatta kullanma imkanının olmadığı bir ortamda konuşma becerisini geliştirme açısından yetersiz kaldığı ve sınıf içerisinde konuşma becerisinin gelişimine yönelik kullanılabilecek materyallerin azlığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Coşkun (2013) tarafından yürütülen araştırmada hazırlık programı öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik kullanılan öğretim materyallerinin yeterli olmadığı görüşünde olduklarını bildirmektedir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen konuşma becerisinde istenilen düzeyde gelişim sağlanamadığına dair bulgunun bir diğer nedeninin öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin konuşma becerisinin gelişmesi açısından yetersiz kalabileceği düşünülmektedir. Toker (1999) tarafından yürütülen araştırmada öğretim yönteminin öğrenme üzerinde büyük etkisinin olduğu ve öğrencilerin motivasyonunu olumlu veya olumsuz etkileyebileceği, farklı yöntemler kullanmak yoluyla farklı öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasının gerekliliğinin altı çizilmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin konuşma becerisine ağırlık verilmesi ve rol-yapma gibi etkinliklerin arttırılması gerektiği yönündeki algılarının Coşkun (2013) tarafından yürütülen araştırmada hazırlık programı öğrencilerinin role yapma, tartışma ve sunum gibi etkinliklerin seyrek olarak uygulandığı görüşleriyle ve Özkanal ve Hakan (2010) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin programda konuşma ve dinleme etkinliklerinin vurgulanması gerektiğine yönelik algılarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde Lazaraton (2001) dil sınıflarında sözlü becerilerin geliştirilmesi için tartışma, hazırlıklı veya doğaçlama konuşma, rol-yapma, konuşma analizi ve sözlü günlük tutma gibi konuşma etkinliklerinin kullanılmasını tavsiye etmektedir. Ayrıca özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda

öğrencinin ilgisini çeken ve özgün materyallerin kullanımının faydalı olacağını belirtmektedir.

Bunların dışında, elde edilen önemli bulgulardan birinin programda her becerinin ayrı olması gerektiği başka bir deyişle programın beceri odaklı (skill-based) bir yapıya sahip olması gerektiği yönündedir. Öğrenciler, her beceriye yönelik ayrı bir ders olursa İngilizce düzeylerinin daha çok gelişeceğine inanmaktadırlar. Ancak alan yazın incelendiğinde dil öğretiminde beceri odaklı bir yaklaşım (skill-based approach) yerine daha bütünleşmiş yaklaşımların (integrated approaches) vurgulandığı görülmektedir. Celce-Murcia (2001) dil öğretiminde 1980’li yıllardan itibaren dört becerinin aynı çerçeve içerisinde beraber öğretimini teşvik eden bütünleşmiş yaklaşımlara doğru bir gidişe şahit olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Oxford (2001) ayrılmış beceri öğretiminin (segregated-skill instruction) insanların normal iletişimde kullandığı bütünleşmiş dil yapısına tamamen zıt olması ve dil öğretim uzmanlarının son yıllarda terk ettiği geleneksel dil öğretim programının bir parçası olması yönüyle eleştirmektedir. Ayrıca becerilerin ayrı ayrı öğretimini mümkün olmasına rağmen akademik iletişim, mesleki ve günlük iletişimde dilin etkili bir şekilde kullanılması açısından başarı sağlamayacağını altını çizmektedir. Alan yazındaki bu açıklamalara dayanılarak programın beceri odaklı bir yapıya dönüştürülmesinden önce öğrencilerin konuşma ve dinleme becerisine yönelik ihtiyaçlarının bu yönde gerek sınıf içi etkinliklerin artırılması ve konuşma kulüpleri gibi sınıf dışı etkinliklerin sağlanması ve ek materyallerle karşılanmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğretim elemanları ile ilgili eleştiri ve önerilerine yönelik veriler incelendiğinde yabancı hocaların olması gerektiği yönündeki görüşün en yüksek frekansa sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgunun dersler ile ilgili olarak konuşma becerisi üzerinde daha çok durulması gerektiği yönündeki bulguyu desteklemesi yönünden de önem taşımaktadır. Öğrencilerin yabancı hoca taleplerinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme imkânı yaratacağı düşüncesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu (2015) tarafından yürütülen araştırmada bu araştırmanın bulgularıyla paralel olarak bazı öğrencilerin yabancı hoca beklentilerinin olduğu bildirilmektedir.

Değerlendirme sistemi ile ilgili bulgular incelendiğinde geçme notunun yetmiş olması öğrencilerin derslerde sıklıkla yakındıkları bir konu olmasına rağmen bu konuda öğrencilerin çok fazla görüş ifade etmedikleri görülmüştür. Bu durumun, araştırmanın nitel verilerinin yıl sonuna yakın bir zamanda toplanmasından dolayı öğrencilerin yetmiş olan geçme notu fikrine düşünce olarak alışmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak, az sayıda öğrenci tarafından ifade edilmesine rağmen geçme notunun çok yüksek olduğu ve danışman hocaların yıl süresince öğrencilerin derse katılım durumunu yansıtan ders içi durum notunun yıl sonu notu üzerindeki etkisinin artırılması gerektiği yönündeki görüşlerin önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu anlamda Kasım 2017 tarihli Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yönetmeliği’nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2017) gereğince ilgili yönetmeliğin 1. Maddesinin 7. Bendinde yapılmış olan “Hazırlık sınıfında okuyan ve devam koşulunu sağlayan öğrencilerden yıl içi not ortalaması 80 ve üzeri olanlar final sınavına girmeyebilir. Bu öğrencilerin yıl içi not ortalamaları genel başarı notu olarak kabul edilir.” şeklindeki değişikliğin öğrencilerin değerlendirme sistemine yönelik bu taleplerinin okul yönetimi

tarafından dikkate alındığının göstergesidir. Bu durumun yıl süresince öğrenci motivasyonunu önemli düzeyde arttıracığı düşünülmektedir.

Bunların dışında eleştiri ve öneriler ile ilgili önemli bulgulardan bir tanesi kur sistemi olması gerektiği yönündeki algıdır. Öğrencilerin bu önerilerinin sınıflarında farklı İngilizce seviyelerine sahip arkadaşlarının olması ve bu durumun da derslerden faydalanma açısından sorun yarattığı fikrinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Toker (1999) tarafından yürütülen çalışmada benzer şekilde hazırlık programı öğrencilerinin tamamına yakını seviye gruplarının oluşturulması gerektiğini belirtmekte ve bu durumun da motivasyonu pozitif yönde etkileyeceği vurgulanmaktadır. Yine Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu'nun (2015) gerçekleştirdiği çalışmada öğrenci ve okutmanların düzey sınıfı yani kur sistemi olmayışını olumsuz bir durum olarak nitelendirdikleri bildirilmiştir. Bu çalışmada bazı öğrenciler kur sisteminin gelmesiyle oluşturulan seviye gruplarında İngilizce düzeylerini daha iyi geliştirebileceklerine inanmaktadırlar. Ancak, bazı öğrencilerin kur sistemi olması gerektiğine dair görüş bildirirken bir öğrencinin kur sisteminin olmamasından memnuniyet duyduğunu ifade etmesi seviye gruplarının oluşturulmasının bazı öğrencilere öğrenme sürecinde fayda sağlayacağı ancak özellikle düşük seviye gruplarında olan öğrencilerin bu durumdan motivasyon açısından negatif yönde etkilenebileceği gibi olumsuz etkilerinin de olabileceğini düşündürmektedir. Bu görüşle paralel olarak Coşkun (2013) yürütmüş olduğu çalışmanın sonucunda seviye gruplarının olduğu modüler sistemin uygulamadaki bazı sorunlar nedeniyle bırakılması gerektiği kanısına ulaşmıştır. Bu nedenle kur sistemine geçme fikrinin öğretim elemanı sayısı, sınıf sayısının yeterliliği ve öğretim sürecini etkileyebilecek diğer diğer fiziki şartlar ile öğrenim gören bütün öğrencilere bilişsel ve duyuşsal açıdan etkisi ayrıntılı olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca konuşma kulüplerinin olmasının gerekliliği de belirtilen bir diğer görüştür. Bu bulgu yine programın konuşma becerisinin geliştirilmesi konusunda yetersiz olduğu konusundaki öğrenci algısına yönelik bulguyu destekler niteliktedir.

Programın etkililiği ve memnuniyet ile ilgili verilerde öğrencilerin çoğunun programdan memnun olduğu ancak, bazı öğrencilerin bazı eksikliklerinden dolayı kısmen memnun oldukları yönünde algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin bahsetmiş oldukları bu eksikliklerin daha çok konuşma becerisine istenilen önemin verilmeyişinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Dil bilgisine istenilenden daha çok ağırlık verilmesi, rol-yapma etkinliklerinin artırılması, yabancı hocaların olması gerektiği gibi diğer birçok eleştiri ve önerinin altında yatan esas talebin konuşma becerisinin programda ihmal edildiğine dair algısını desteklediği ve bu görüş ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda genel ve özel hedeflerin ayrıntılı olarak belirtildiği resmi bir öğretim programının titizlikle hazırlanması, uygulanması ve sürekli olarak değerlendirilerek geliştirilmesi yoluyla bu eksikliklerin giderilebileceği ve başarının artırılacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde Toker'e (1999) göre hazırlık okullarında verilen İngilizce eğitimin istenen düzeyde olabilmesi için genel ve özel hedeflerin belirtildiği ve uzman kişiler tarafından hazırlanmış bir programın gerekliliği muhakkaktır.

## Öneriler

Sonuç olarak, uygulanan programın öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeylerini anlamlı düzeyde geliştirdiği, programın en çok yazma ve okuma becerileri üzerinde



olumlu etkiye neden olduğu, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde yazma ve okuma becerilerine göre daha az olumlu etkiye sahip olduğu, öğrencilerin genel olarak uygulanan programdan memnun oldukları, bunun yanında programın özellikle konuşma ve dinleme becerileri açısından eksikliklerinin bulunduğu söylenebilir. Araştırma bulguları ve ilgili literatür göz önünde bulundurularak hazırlık programının iyileştirilmesi amacıyla bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle programda dil bilgisi öğretiminin sınırlandırılarak konuşma kulüpleri, yabancı hocaların derse girmesinin sağlanması, rol-yapma etkinlikleri gibi konuşma becerisini destekleyen yöntem ve tekniklerin kullanılması ile ders kitabı dışında konuşma ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Bu anlamda programa beceri odaklı (skill-based) bir yapının kazandırılması avantaj ve dezavantajlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmeli, tam olarak beceri odaklı bir yapı sağlanmasa bile konuşma ve dinleme dersi adı altında ayrı bir dersin programa eklenmesi tavsiye edilmektedir. Kur sisteminin okulun fiziki yapısı, olanakları ve öğrenciler açısından olumsuz etkileri ve faydaları göz önünde bulundurularak uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi fayda sağlayabilir. Bunun yanında öğretim elemanları, okul yönetimi ve program geliştirme uzmanlarının iş birliğiyle bilimsel veriler ışığında öncelikli olarak bir ihtiyaç analizi ve sonrasında hedeflerin ayrıntılı olarak belirtildiği resmi bir öğretim programının geliştirilmesi çalışmalarının yapılması araştırmacılar tarafından özellikle önerilmektedir.

Ayrıca, bu konuda yürütülmesi planlanan bundan sonraki araştırmalar için de bazı öneriler getirilebilir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından yayımlanmış resmi bir öğretim programı bulunmadığından bundan sonra yürütülecek araştırmalarda ihtiyaç analizi ve program geliştirme çalışmaları yürütülebilir. Ayrıca Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından resmi olarak uygulanan yazılı bir öğretim programının bulunmaması nedeniyle bu araştırmada öğrencilerin bir yıllık zorunlu hazırlık eğitiminin İngilizce başarıları üzerindeki etkisi ve öğrencilerin program ile ilgili algıları incelenerek hazırlık programının etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle resmi öğretim programı yayımlandıktan sonra yürütülecek değerlendirme araştırmalarında mevcut öğretim programının unsurlarının ayrı ayrı ele alınarak değerlendirmenin yapılması önerilmektedir.



## Summary

**Purpose and Significance:** The importance of English in the international context has been emphasized in various studies (British Council & TEPAV, 2014; British Council & TEPAV, 2015; Kırkgöz, 2007; Koru ve Åkesson, 2011). These ongoing problems in the field of foreign language teaching has been mentioned frequently in the literature (British Council & TEPAV, 2014; Koru & Åkesson, 2011; Yücel vd., 2017). Also, it has been indicated in the literature that there are similar problems exist in language teaching area in higher education institutions in Turkey (British Council & TEPAV, 2015; Coşkun, 2013; Gömleksiz, 2002; Toker, 1999). Preparatory schools providing high quality language education play a critical role in promoting English language education in higher education institutions in Turkey as mentioned by Toker (1999). In a similar vein, it can be said that preparatory school education is essential in compensating students' English deficiency. Necmettin Erbakan University offers foreign language courses in the Fall and Spring semesters in a variety of departments at the faculties, high schools and vocational schools and preparatory programs both in English and German. The English preparatory program organized by School of Foreign Languages is a yearlong English teaching program offered for students who plan to study in one of the departments at Necmettin Erbakan University. No studies were identified in the literature that investigated the effectiveness of compulsory English preparatory program at Necmettin Erbakan University School of Foreign Languages which is of vital importance for the students who are about to start higher education. Furthermore, when the relevant literature was examined, it was noted that most of the studies that investigated the effectiveness of preparatory programs at different universities (Coşkun, 2013; Gereade, 2005; Özkanal & Hakan, 2010; Toker, 1999) focused on student and lecturer views. This study differed from the previous studies in that attention was paid to student success as well as student views on the program. So, the purpose of this study was to investigate the effectiveness of compulsory English preparatory program at Necmettin Erbakan University School of Foreign Languages. Considering the above purpose, this study sought answer to the following question: What are students' perceptions of the effectiveness of English compulsory preparatory program? Additionally, a hypothesis was proposed as follows: English compulsory preparatory program improves students' English proficiency.

**Methods:** Explanatory mixed-method research design was employed in which both quantitative and qualitative approaches were used. In the quantitative part of the study, the proficiency test administered at the beginning of the academic year was used as the post-test to assess the students' progress in English. A total of 70 students participated in the quantitative phase of the study. Afterwards, semi-structured, face-to-face interviews were conducted with 20 compulsory preparatory class students (10 female and 10 male) in the qualitative phase to follow up and refine the quantitative findings. The proficiency test was prepared by the exam board constituted by the directorship of School of Foreign Languages. The test originally comprised of listening, reading, language use, vocabulary and writing parts. In the study, the writing part was excluded from test as it could affect the reliability and validity in a negative way because of the difficulty of evaluating it objectively. Accordingly, the total test scores administered at the beginning of the academic year was calculated by excluding the writing part and

used as the pre-test results. Also, a semi-structured interview form was designed by the researchers following a review of literature in accordance with the purpose of the study and was piloted with 3 compulsory preparatory class students. The interview form included seven open-ended questions aimed at determining student views of the compulsory English preparatory program. Data collection took place in the spring semester of the academic year 2016-2017. Participants were given 60 minutes to complete the proficiency test and the interviews lasted 10-18 minutes each. Students were informed that participation in the study was voluntary at the beginning of the study. The proficiency test results were analyzed by dependent samples t test in SPSS 16.0 for Windows statistical package. Also, the qualitative data was analyzed by content analysis, which includes a four-step process: coding, conceptualizing, categorizing and explanation (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 228).

**Results:** There was a statistically significant difference between pre-test and post test scores, indicating an improvement in the proficiency level of the participants. The results of the qualitative data analysis supported the quantitative findings. It was found that students entered the program mostly because they wanted to learn English at a satisfactory level, their departments required them to complete the preparatory program successfully and they wanted to speak English fluently. Also, most of the students reported that they were satisfied with the program while some of them reported partial satisfaction because of the deficiencies in developing especially speaking and listening skills. Considering the effect of the program on English proficiency, students reported that the program had a positive effect mostly on writing and reading skills, whereas it had a relatively less positive effect on listening and speaking skills. Regarding the students' suggestions and criticism with respect to the program, it was found that although student views were varied, it could be said they were generally on the idea that more emphasis must be placed on speaking skill instead of excessive stress on grammar.

**Discussion and Conclusions:** The qualitative and quantitative results of the study show that English preparatory program at Necmettin Erbakan University School of Foreign Languages improved students' proficiency level and students had generally positive opinions about preparatory program though some deficiencies were noted especially in developing listening and speaking skills. It is believed that students' general satisfaction with the program is a positive indicator of their progress in English, which also shows the effectiveness of the program. However, it is worthy of note that some deficiencies were also indicated by some students and these issues about the courses, lecturers and evaluation are of great importance which need to be addressed carefully in order to improve the quality of the program. It is believed that one of the most significant results of the study is the students' opinion that grammar is overemphasized while speaking skill is neglected in some way, which could be resulted from foreign language learning environment, lack of necessary materials and use of unfavorable language teaching methods and techniques teachers may use. It may be remarked that developing an authorized curriculum by indicating general and specific objectives in detail, implementing it with a central focus on student needs and improving it by consistent evaluation can compensate these deficiencies indicated by the students.

### Kaynakça

- Arap, B. (2016). *Türkiye’de üniversite düzeyindeki İngilizce hazırlık programlarının uygulanmasına dair bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- British Council, & TEPAV (2014). Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. 16.02.2018 tarihinde [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki\\_Devlet\\_Okullarinda\\_Ingilizce\\_Dilinin\\_Ogrenimine\\_Iliskin\\_Ulusal\\_Ihtiyac\\_Analizi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- British Council, & TEPAV (2015). Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi. 21.02.2018 tarihinde [https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211\\_english\\_he\\_baseline\\_study\\_final\\_tr.pdf](https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Coşkun, A. (2013). An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish university. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-18. 26.02.2018 tarihinde <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/809/368> adresinden erişilmiştir.
- Davras, G. M., & Bulgan, G. (2012). Meslek yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin İngilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları: Isparta MYO Turizm ve Otel İşletmeciliği örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 227-238. 20.03.2018 tarihinde <http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/572> adresinden erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gerede, D. (2005). *A curriculum evaluation through needs analysis: Perceptions of intensive English program graduates at Anadolu University* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gömleksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158. 15.03.2018 tarihinde <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt12/sayi1/143-158.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 187-203). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Kaçar, I. G., & Zengin, B. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89. 20.03.2018 tarihinde <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/73> adresinden erişilmiştir.

- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38(2), 216-228. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/13562510802602640>
- Koru, S., & Åkesson, J. (2011). Turkey's English deficit (Policy note). Economic Policy Research Foundation of Turkey (TEPAV). 01.03.2018 tarihinde [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1324458212-1.Turkey\\_s\\_English\\_Deficit.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1324458212-1.Turkey_s_English_Deficit.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Lazaraton, A. (2001). Teaching oral skills. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 103-115). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- MEB (2018a). *İlköğretim İngilizce Dersi (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. 16.02.2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018b). *Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. 16.02.2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden erişilmiştir.
- Mede, E., & Uygun, S. (2014). Evaluation of a language preparatory program: A case study. *ELT Research Journal*, 3(4), 201-221. 13.03.2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63648> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yönetmeliği [YDÖY] (2012), *T.C. Resmi Gazete*, 28508, 25 Aralık 2012.
- Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2017), *T.C. Resmi Gazete*, 30246, 20 Kasım 2017.
- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. ERIC Digest. 23.03.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456670.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Örs, M. (2006). *An analysis of the preparatory students' attitudes toward the appropriateness of the preparatory school program at the university of Gaziantep* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Özkanal, Ü., & Hakan, A. G. (2010). Effectiveness of university English preparatory programs: Eskişehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 295-305. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.1.3.295-305>
- Seven, M. A. (2004). *Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü hazırlık sınıflarında uygulanan dil öğretim programının amacına ulaşma düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Şen Ersoy, N., & Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 7-43. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.3c3s1m>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2013). *2013 Yılı Kurul Kararları*. 16.02.2018 tarihinde [http://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist\\_2013.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist_2013.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Toker, O. (1999). *The attituded of teaching staff and students towards the preparatory curriculum of the department of foreign languagesin the University of Gaziantep* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of English language teaching program at a public university using CIPP Model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737. 16.02.2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/369885> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YKB) (2016). *Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik*. 15.03.2018 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat;jsessionid=96D6A84635A442D8EB18B495A6175E7D> adresinden erişilmiştir.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



## Probleme Dayalı Öğrenme Süreci: Mevcut Durum, Sorunlar ve Teknoloji Destekli Çözüm Önerileri \*

### Problem Based Learning: Present Situation, Issues and Technology Supported Solution Recommendations

I.İrem BUDAKOĞLU\*\*

Özlem COŞKUN\*\*\*

Vildan ÖZEKE\*\*\*\*

Received: 20 February 2018

Research Article

Accepted: 28 April 2018

**ABSTRACT:** In this study, we tried to discuss the problematic issues in the problem based learning (PBL) process as a frequently used method in medical faculties. The issues were based on experiences while applying PBL and their existence in the literature. After determining the issues, we have presented technology supported solution recommendations with the help of the literature. This is a qualitative study based on interview records with eight PBL facilitators and two planning staff. The problematic issues in present situation about PBL process are as follows; physical space and facilitator organization, printed scenarios, the problems while evaluating student performance, simultaneous and out-of-class workload of PBL facilitators, and Generation Z learners and their access to the sources and library. We tried to get solutions to these issues from the literature by using the support of e-learning technology. Presenting learning environments that will enable current medical students -who are the 21<sup>st</sup> century learners- to gain technical and life skills will enhance their clinical thinking/reasoning, problem solving and communication skills professionally and technically.

**Keywords:** problem based learning, medical education, technology use in education, e-PBL, digital scenario.

**ÖZ:** Bu çalışmada tıp fakültelerinde sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak probleme dayalı öğrenme (PDÖ) sürecinde gözlenen ve literatürde de değinilen bir takım sorunlar ele alınmış ve bu sorunlara teknoloji destekli çözüm önerileri sunulmuştur. Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle planlanmıştır. Sekiz öğretim üyesi ve PDÖ oturumlarını planlamadan sorumlu iki idari personelle yürütülen bireysel görüşmeler ile mevcut durum ortaya konulmuştur. PDÖ'ye ilişkin mevcut sorunlar; fiziksel mekân ve yönlendirici organizasyonu, kâğıt-kalem temelli senaryo sunumu, öğrenci performansının değerlendirilmesine ilişkin sıkıntılar, PDÖ yönlendiricilerinin eş zamanlı ve ders dışı iş yükü ile z kuşağı öğrenenleri ve bu öğrencilerin kaynak ve kütüphaneye erişimleri alt başlıkları altında ele alınmıştır. Alanyazından elde edilen veriler ışığında PDÖ sürecinde yaşanan bu sorunlara teknoloji destekli olarak ne tür çözüm önerileri getirilebileceği ele alınmaya çalışılmıştır. 21. yüzyıl öğrenenleri olarak hâlihazırda tıp fakültesi öğrencilerine teknik ve günlük yaşam becerilerini kazanacakları öğrenme ortamları sunmak, özellikle klinik düşünme/akıl yürütme, problem çözme ve iletişim becerilerini arttırırken, mesleki ve teknik anlamda da gelişimlerini sağlayacaktır.

**Anahtar kelimeler:** probleme dayalı öğrenme, tıp eğitimi, eğitimde teknoloji kullanımı, e-PDÖ, dijital senaryo.

\* This study is supported by TUBITAK as part of 117S006-numbered project.

\*\* Corresponding Author: Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Türkiye, [isiliremb@gmail.com](mailto:isiliremb@gmail.com)

\*\*\* Instructor Dr., Gazi University, Ankara, Türkiye, [drozlemcoskun@gmail.com](mailto:drozlemcoskun@gmail.com)

\*\*\*\* Asst. Prof. Dr., Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye, [vildancevik@gmail.com](mailto:vildancevik@gmail.com)

#### Citation Information

Budakoglu, İ., Coskun, Ö., & Özeke, V. (201?). Probleme dayalı öğrenme süreci: mevcut durum, sorunlar ve teknoloji destekli çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 894-921.



## Giriş

Öğrencinin “aktif öğrenenler” olarak merkezde olduğu (Şendağ & Odabaşı, 2009) bir yöntem olarak probleme dayalı öğrenme (PDÖ) tıp eğitiminde teorik bilgi ile uygulama pratiği arasındaki boşluğu doldurmada köprü görevi yapan (Demirören & Demirel, 2006; Gould, Sadera & McNary, 2015) önemli bir role sahiptir. PDÖ yöntemi 1960’ların sonunda McMaster Üniversitesinde başlayıp (Zubaidah, 2005; Maldonado, 2011), 1970’lerden beri tıp eğitiminde klinik problemlerin sunumunda kullanılmaktadır (Gould vd., 2015). Türkiye’de ise 1997-1998 akademik yılında ilk defa Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde üçüncü sınıfa kadar olan süreçte PDÖ merkezli bir program başlatılmıştır (Musal, Keskin & Tuncel, 2016).

PDÖ yöntemi, vakadan hareketle bilimsel akıl yürütme becerilerini kullanmak suretiyle kanıta dayalı tıp felsefesinin, öğrenim hedeflerini belirleme ve araştırma görevlerinin öğrencide oluşuyla kendi kendine öğrenme becerisinin, grup içinde liderlik ve grup ortamında uygun davranış ve ifade becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyan bir öğrenme yöntemidir (Yıldız-İnanıcı, 2014). Çünkü bu süreçte öğrenciler bir senaryo temelinde saptanan sağlık sorunlarını çözerken, önceki bilgilerini kullanmakta, ihtiyaç duydukları yeni öğrenmeleri belirlemekte, yeni bilgileri tartışarak işlemekte ve aktif oldukları bu süreçte pek çok bilişsel kazanım elde etmektedirler (Musal vd., 2016). Öğrencilerde merak uyandırması, temel tıp ile klinik branşları birbirine bağlayan senaryolar üzerinden kendilerinde eksik olan bilgileri belirleyerek araştırmaya çalışmaları PDÖ yönteminin güçlü yönleri olarak ele alınabilir.

PDÖ yönteminin özellikle tıp alanında zengin ve güçlü olduğu meta-analiz çalışmalarında da görülmüştür (Strobel & van Barneveld, 2009). Böylelikle eğitimin erken dönemlerinde klinik ve teoriyi birleştirerek tıp öğrencilerini klinik karar verme ve akıl yürütmeye yönlendirmekte, onların mesleğe uyum süreçlerini hızlandırmaktadır (Demirören & Demirel, 2006). Bu yöntemde öğrenciler tam belirli olmayan bir problem durumu üzerinden senaryodaki vakaya ilişkin problemi anlamaya, probleme ilişkin olası hipotezler kurmaya, bilgi eksiklikleri olan konuları belirleme ve araştırmaya, çözüm yolları önermeye, edindikleri bilgi ve tecrübelerle dayanarak olası çözümleri değerlendirmeye çalışırken (Persson, Fyrenius & Bergdahl, 2010; Gürpınar, Tetik, Alimoğlu & Akdoğan, 2011) hem kendi öğrenmelerini yönetirler hem de problem çözme becerilerini geliştirirler (Demirören & Demirel, 2006; Vosinakis, Koutsabasis, Zaharias & Belk, 2012, Musal vd., 2016). Bu süreçte öğrenciler belki hiçbir önbilgilerinin dahi olmadığı durumlarda (Vosinakis vd., 2012) bilgiyi derin biçimde anlama ve uzun süreli hatırlama konusunda kazanımlar elde etmekte (Valaitis, Sword, Jones, & Hodges, 2005; Spinello & Fischbach, 2008; Strobel & van Barneveld, 2009) ve grup işbirliği, eleştirel düşünme (Vosinakis vd., 2012; Gavgani, Hazrati & Ghojzadeh, 2015) ve iletişim becerileri (Demirören & Demirel, 2006; Gürpınar vd., 2011; Musal vd., 2016) kazanmaktadırlar. Bu yöntemin klinik akıl yürütme becerilerini de geliştirdiği belirtilmektedir (Rounds & Rapport, 2008). PDÖ yönteminin öğrenme ve başarı üzerinde güçlü bir etkisi olduğu söylenmektedir (Schmidt, Rotgans & Yew, 2011). Öğrenenlerin özyeterlik algısının ve transfer becerilerinin çevrimiçi ortamda yapılan PDÖ ile yükseldiği söylenmektedir (Onan, 2011). Grup işbirliği ve etkileşimini, özellikle küçük gruplarda öğrenmeyi daha ilginç ve çekici kılan PDÖ yöntemi, öğrenenin akranlarıyla bilgi alışverişini desteklemektedir (Spinello & Fischbach, 2008).

İletişim ve etkileşim bu yöntemin gerek yüz yüze gerekse çevrimiçi ortamda yapılmasında en kritik iki öğedir (Akt. Vosinakis vd., 2012). Öğrenenler birbirleriyle ne kadar çok etkileşime girer ve tartışılırsa senaryoyu o kadar çok sevmekte, problem ne kadar gerçekçi ve aslına uygun ise de o kadar probleme dahil olabilmektedirler (Persson vd., 2010). Diğer taraftan kullanılan senaryoların sadece biyolojik hedeflere değil, toplumsal ve davranışsal hedeflere de ulaşılacak biçimde kurgulanması (Musal, Akalın, Kılıç, Esen & Alıcı, 2002), öğrenenlerin çevresel ve sosyal faktörlere de yoğunlaşarak, çok yönlü bakış açısı ve yorumlama becerileri elde etmelerini sağlayabilir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyacı hissettikleri konuları kendilerinin belirleyerek öğrenme hedefleri çıkarmaları içsel motivasyonlarını arttırmaktadır (Musal vd., 2002).

2010 Türk Tabipler Birliği Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Raporu'na göre 56 tıp fakültesinden 34'ünde (%60,7) karma, 18'inde (%32,1) eğitici merkezli ve 4'ünde (%7,1) öğrenci merkezli eğitim modeli kullanılmaktadır (MOTE, 2010). Karma ve öğrenci merkezli eğitim uygulayanların 30'unda, PDÖ, toplam müfredatın %10'undan azını kapsarken, 8'inde ise %10-25'ini kapsamaktadır (MOTE, 2010). Karma eğitim uygulanan Tıp Fakültelerinde PDÖ ilk üç yılda yapılmaktadır. Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Standartları (UTEAK, 2014) incelendiğinde, öğrencilerin mezuniyet aşamasında sahip olmaları gereken yeterliklerin kapsamı gereken alanlarda “genel hekimlik becerileri” başlığı altında; analitik, eleştirel düşünme, klinik sorgulama-akıl yürütme, problem çözme, bilgiye ulaşma ve kullanma, yaşam boyu öğrenme, iletişim, ekip çalışması vb. beceriler yer almaktadır. TS.2.7.2. nolu standartta ise 2015 yılından itibaren öğrencilere ekip çalışması anlayışı ve becerilerini kazanmalarına yönelik fırsatlar sağlanması gerektiği belirtilmekte ilgili etkinlikler arasında probleme dayalı öğrenme de yer almaktadır.

Her PDÖ, üç oturum şeklinde yapılandırılmıştır. Birinci oturumda senaryonun kapak sayfası dağıtılır ve tartışılır. Ardından ilk sayfa dağıtılarak senaryo bölümü ve soruları okunur, tartışılır ve tabloya işlenir. Senaryoyu izleyen sayfalar da okunarak aynı şekilde tablodaki uygun alanlara bilgiler işlenir. Senaryonun özeti yapılır ve hangi noktaya ulaşıldığı belirlenir. Ardından sürece ilişkin geribildirimler verilir-alınır. İkinci ve üçüncü oturumlarda ise, önceki oturum gözden geçirilir, önceki oturumda belirlenen öğrenim hedefleri öğrenciler tarafından aktararak tartışılır. Öğrenilen bilgiler çerçevesinde önceki oturumda ortaya konulan hipotezler gözden geçirilir. Senaryo ile ilgili yeni sayfalar dağıtılarak okunur, tartışılır ve tabloya işlenir. Senaryo özetlenerek ulaşılan nokta belirlenir. Sürece ilişkin geri bildirim alıp verme ile bir sonraki basamağa geçilir veya tamamlanır. PDÖ yönteminde izlenen yol öğrencileri küçük gruplara bölerek bir senaryoya ilişkin planlanan üç farklı oturumun her birinde farklı görevleri gerçekleştirmelerini beklemektir. Oturumlar genellikle yüz yüze yapılmakta ve bir PDÖ yönlendiricisi (öğretim üyeleri) katılımlı olarak yürütülmektedir. Öğrenciler arasında; yazıcı, okuyucu, kitaplardan kaynak arayanlar ve internetten kaynak arayanlar şeklinde çeşitli görev dağılımları yapılmaktadır. Okuyucu senaryoyu sesli okurken, yazıcı küçük tahtayı herkesin görebileceği şekilde dörde böler ve her bir bölmeye *bulgular*, *hipotezler*, *ek bilgiler* ve *öğrenim hedefleri* başlıklarını yazar. Senaryo ilerledikçe tartışmalarla birlikte bu başlıkların altını hep birlikte tamamlarlar (Bkz. Resim 1).

## Resim 1. PDÖ Senaryosu Oturum Sonu Özeti

Bulgular	Hipotestler
Nefes darlığı (Sapıda artan)	Kalp yetmezliği
Ödem	Anemi
Sigara	Hastane öyküsü
Yastık	Tırac kullanımı
Birtinlik	Boşunca bilaterol
Ösürme	Yeni olgular
Balgam	Serotal ödem
Hırıltılı nefes	Pratik ödem
Enfeksiyon öyküsü	Kanser
Sigara (60/ay)	Alerji
Efor Lapostesinde azalma	Genel etkiler (Hava kirliliği)
Karında şişlik	Tahşisi
Kişin artan sıkayet	Ateroskleroz
Ek Bilgiler (Konuşmaları, Tanı)	Öğrenim Hedefleri
İlaç	Kalp sesleri mekanizması
Sigara	Serotal ödem ve mekanizmaları
Midelek	Kalp yetmezliği
Aile öyküsü	Ek kardiyoparım önemi
Kanlık hastalık	Ritm bozuklukları
Sıkayet süresi, sıklığı	Solumun hastalıklarının Patofizyolojisi
Aşım öyküsü	
Sıkayet tetikleyen faktörler	
Sosyoekonomik durum	
Sıkayetlerin günlük yaşamı etkisi	
Benzer sıkayetleri olan hastalar	
SPÖ	
Beşleme alınması	
Gabuk yorulma	
EKG	
Bölmeye öyküsü	



Fakülte bünyesinde toplam 20 tane küçük sınıf bulunmaktadır. Bu küçük sınıflarda PDÖ uygulamalarının yanı sıra, iletişim becerileri, akılcı ilaç kullanımı ve klinik beceri gibi küçük grup uygulamaları yürütülmektedir. Aşağıdaki fotoğrafta (Resim 2) fakültenin PDÖ dersliklerinden birinin görüntüsü sunulmuştur.

Fotoğrafta da görüldüğü üzere 20 küçük derslikten 12 tanesi bu şekilde iken, 8 tanesinde kütüphane bulunmamaktadır. Kütüphanenin olmadığı derslikler klinik beceri uygulamaları için kullanıldığından, onlarda da farklı olarak el yıkama lavabosu mevcuttur.

PDÖ yönteminin etkililiği ve önemi yukarıda da belirtildiği üzere tartışma götürmemektedir. Yapılacak çalışmalar ideal PDÖ ortamında iletişim biçimleri, yönlendiricinin rolü ve nasıl destek olması gerektiği konularında yürütülebileceği gibi, PDÖ yönteminin başarılı olması için farklı ne tür stratejilerin işe koşulabileceği üzerine de planlanmalıdır (Strobel & van Barneveld, 2009). Bu çalışmada amaç, PDÖ sürecinde mevcut durumu ve yaşanan sıkıntıları ortaya koymak, bu sıkıntılara teknoloji destekli çözüm önerileri sunmaktır. Bu çerçevede çalışmanın birincil alt amacı; yüz yüze PDÖ dersliklerinde yürütülen oturumlarda yaşanan mevcut sorunları belirlemektir. İkincil alt amaç ise; belirlenen sorunlara teknoloji destekli çözüm önerilerini katılımcı görüşleri ve literatür desteğiyle ortaya koymaktır.

### Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle planlanmış olup, Datta (1990)'ın "Program Yürütme Durum Çalışması" (Akt. Davey, 1991) türünde yapılandırılmıştır.

Program yürütme durum çalışmaları, uygulamanın amacına uygun biçimde yürüyüp yürümediğini, uygulamada varsa problemlerin belirlenmesini sağlaması bakımından tercih edilmektedir (Akt. Davey, 1991). Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme ile veri toplanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Görüşme; genellikle yüz yüze ve sözlü iletişim yöntemiyle yürütülen bir veri toplama yöntemidir (Karasar, 2004). Bireylerin bakış açılarını anlamının bir yolu olarak görüşme yöntemiyle, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenmesi imkansız süreçler anlaşılma çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Görüşmelerin en güçlü özelliği, göremediklerimiz hakkında bilgi edinme ve gördüklerimiz hakkında ise detaylı açıklamalar yapma fırsatı vermesidir (Glesne, 2015).

### Çalışma Grubu

Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyesi ve idari personelden oluşan katılımcılar bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, öğretim üyelerinde PDÖ yönlendiriciliği eğitimi almış, çok kez PDÖ oturumunu yönetmiş olma ve çalışmaya katılıma gönüllü olma kriterleri aranmıştır. Görüşülen öğretim üyelerinden beşi, PDÖ Kurulu'nda yıllarca görev almış veya kurul başkanlığı yapmış, PDÖ senaryoları yazım ekibinde bulunmuş ve en az 30 defa PDÖ yürütmüştür. Ayrıca dahili, cerrahi ve temel tıp bilimleri gibi farklı bölümlerin bakış açılarını sunmak adına her bölümden öğretim üyesine ulaşılmaya çalışılmıştır. Üçü erkek ve beşi kadın olmak üzere toplamda sekiz öğretim üyesiyle bireysel görüşme yapılmıştır. Öğretim üyelerinin yedisi profesör ve biri doçent olup, temel bilimlerde dört, dâhili bilimlerde üç ve cerrahi bilimlerde de bir kişi görev yapmaktadır. Görüşme yapılan idari personel ise, PDÖ planlanmasında biri dokuz diğeri 15 yıldır görev yapıyor olup, bir kadın ve bir erkek olmak üzere iki kişidir. İdari personel, sürecin fiziksel ortam ve koşullarını düzenliyor olmaları bakımından sürece ilişkin sorunlara hâkim oldukları ön düşüncesiyle, çalışmaya dâhil edilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Tüm katılımcılar gönüllü olup, görüşme esnasında ses kayıtlarının alınmasını onaylamışlardır. Yürütülen görüşmelerde, öğretim üyesi ve idari personel için ayrı ayrı hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Öğretim üyelerine;

- PDÖ oturumunun planlanmasında,
- PDÖ oturumunu sınıf içinde yürütürken yaşadıkları sorunlar
- Sınıf dışında yürütürken yaşadıkları sorunlar
- PDÖ'nün yüz yüze değil de çevrimiçi olarak yürütülmesi hakkında ne düşündükleri sorulmuştur.

İdari personele ise;

- PDÖ sürecinde ne tür görevler aldıkları,
- Bu sürecin öncesinde, esnasında ve sonrasında ne tür sıkıntılar yaşadıkları,
- Bu sürecin daha etkili yürütülmesi için görüş ve önerileri sorulmuştur.

Öğretim üyeleri ve idari personel ile yapılan görüşmeler bir araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğretim üyelerinden birinin görüşmesinde ses kayıt esnasında oluşan bir teknik sorun nedeniyle görüşmenin belli bir aşaması kayıt edilememiştir.



Yarım saat kadar süren görüşmede sadece 5:45 dakikalık görüşme ses kayıt cihazında tutulabilmiştir. Bu aşamada görüşmeci, konuşmanın ses kayıt cihazında mevcut kısmının transkriptinden sonra, dinlerken aldığı notlarını da metne eklemiş, ilgili öğretim üyesine e-posta ile göndermiş ve öğretim üyesinden ifadelerini onaylamasını talep etmiştir. Öğretim üyesi ilgili belgeyi yaptığı bazı değişikliklerle teyit etmiş ve araştırmacıya e-posta ile geri göndermiştir. Veri analizinde bu son belge kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Görüşmeler transkript edildikten sonra ise, öğretim üyelerinden 13.831 kelime (ortalama: 1728) ve idari personelden de 926 kelimedenden (ortalama: 463) oluşan metinler elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerin mevcut ses kayıtları yukarıda bahsedilen teknik sıkıntı nedeniyle en az 5:45 dk/sn en çok 32:40 dk/sn olup; ortalaması öğretim üyeleri için 15,5 dakika, idari personel için 9,4 dakikadır. Elde edilen tüm metin içerik analizi yöntemi ile tema ve alt temalara ayrılmıştır. Metinlerin analizinde araştırmacılar eşzamanlı olarak bir arada çalışmıştır. Katılımcıların belirttiği sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin ortaya çıkan görüşler alıntılar şeklinde verilmiştir. Öğretim üyelerinden yapılan alıntılar için ÖÜ kısaltması, PDÖ sürecini planlamakla görevli idari personelden yapılan alıntılar için de İP kısaltması kullanılarak, her ifadenin kim tarafından ortaya konulduğu numaralı ve cinsiyet bilgisini de içerecek biçimde (K: Kadın, E: Erkek) sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Çalışmanın güvenilirliği için görüşmelerin ses kayıtlarından elde edilen transkriptler bir kişi tarafından yazıya döküldükten sonra bir başka kişi tarafından tekrar dinlenerek, eksik veya atlanan ifadeler düzeltilmiştir. Tüm araştırmacılar kendi bireysel kodlamalarını yaptıktan sonra, temaların isimlendirilmesi sürecinde eşzamanlı olarak beraber çalışmışlardır. Çalışmanın iç geçerliği için, öğretim üyelerine ek olarak PDÖ planlamasından sorumlu idari personel ile de görüşülerek veri kaynağı çeşitlenmesi yapılmıştır. Elde edilen bulguların katılımcılarla teyit edilmesi de iç geçerlik için bir başka yöntemdir. Bulguların literatürle uyumlu olması çalışmanın dış geçerliğinin kanıtı olarak ele alınabilir.

### **Bulgular**

Öncelikle mevcut duruma ilişkin sorunlar beş tema altında toplanmıştır. Görüşmeler, literatürden elde edilen veriler ışığında ele alınmış, bu sorunlar alt başlıklar halinde listelenmiştir. Ardından bu sorunlara kuramsal alanyazından elde edilen teknoloji destekli çözüm önerileri sunulmuştur.

### **Probleme Dayalı Öğrenme Süreci ve Sürece İlişkin Mevcut Sorunlar**

**Fiziksel mekân ve yönlendirici organizasyonu.** PDÖ yönteminde küçük grup oluştururken çok sayıda paralel oturum planlanmaktadır. Daha önceki yıllarda PDÖ grupları 7-8 öğrenciden oluşurken, şu an 10'ar kişilik gruplarla yürütülmektedir. Fiziksel mekan ve yönlendirici organizasyonu sorununa ilişkin temalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Fiziksel Mekan ve Yönlendirici Organizasyonu Sorununa İlişkin Temalar*

Temalar	Alt temalar
Fiziksel mekân	
Gruplardaki kişi sayısının artması	Sınıfa sığmanın zorlaşması Dışarıdan sandalye takviyesi gerekmesi Sınıflar küçük, ortamın havasız olması Öğretim üyesi ve öğrencinin rahatsızlık hissetmesi
Yönlendirici organizasyonu	
İptal talepleri	Öğretim üyesinin gelemeyeceğini son dakika bildirmesi Son dakika değişikliğe bağlı öğretim üyesi bulmanın imkânsız oluşu Gelmeyen öğretim üyelerinin gruplarının diğer gruplara dağıtılması

Aşağıda katılımcıların fiziksel mekan ve yönlendirici organizasyonuna ilişkin görüşlerinden birkaç örnek verilmiştir:

ÖÜ4, K: Sayı artıyor. Mesela ilk zamanlar 7-8 kişi gibi çok iyiydi. Sonra bir 10-11 oldu. En son 14 ile yaptım ben. Sanırım 17 ile yapanlar da olmuş. Bana 17'lik grup gelmedi. Sandalyeyi yan odalardan veya desklerden alıyoruz. Yani grup şey, tam sığmıyor yani öğrenciler o ortama. Öyle gruplar oluyordu.

ÖÜ2, E: Tabiki grubun belli bir sayının üstüne çıkmaması gerekiyor. Sınıfın metrekaresi, ortamın diyelim ki oksijen oranı bile çok önemli. Çok önemli parametreler bunlar. Kendini rahat hissetmesi, hava alması, relaks (relax) davranması açısından. Sınıfların metrekaresi olarak hesaplanıp, diyelim ki 10 kişi ise, 10 kişinin üstüne çıkılmamalı. Çıkıldığı anda bu işin ambiyası bozulabiliyor. Çünkü bu sefer hem sizin de odağınızı dağıtabiliyorlar, kendileri de kendi aralarında farklı bir koneksiyona (connection) girebiliyorlar. Onun için bu yönüyle sıkıntılı olabilir.

İP2, E: Bazen PDÖ günü geliyor, bazı yönlendiriciler ben katılamayacağım diyor. Günü gelmeden haber verirlerse daha iyi olur. Son anda olunca biz zor durumda kalıyoruz. Başka hocaya ulaşırsak bile gelmiyorlar. Biz de tekrar grupları ayarlıyoruz, bir grupta 10 kişi olması gerekirken bu sefer de 12-13 kişi oluyor sınıflarda. Sorun yaşıyoruz yer konusunda. Sınıflarımız küçük kalıyor grup sayısına göre.

**Kağıt-kalem temelli senaryo sunumu.** Yüz yüze olarak yürütülen PDÖ oturumlarında, senaryo ve kaynakların verilmesinde, oturumlar esnasında not alırken, senaryo özeti tahtaya işlenirken ve değerlendirme yapılırken kâğıt-kalem kullanılmaktadır. Basılı formda verilen senaryolarda bir okuyucu seçilerek sayfa sayfa ilerlenmekte, yazıcı özet biçimde tahtaya verileri işlemekte ve senaryoya ilişkin ek veriler (röntgen, tahlil veya tetkik sonuçları, EKG, solunum testi sonuçları... vb.) fotokopi şeklinde çoğaltılmaktadır. Gerek görüntü kalitesinin bozulması gerekse renkli baskı olmaması nedeniyle, radyolojik görüntülerin kalitesinde bozulma veya patoloji preparatlarındaki boyamanın görünmeyişi gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Görsellerde yüksek çözünürlük elde edilememektedir, ayrıca kâğıt tüketimi de artmaktadır. Senaryoların kağıt-kalem temelli sunulmasına ilişkin temalar Tablo 2'de sunulmuştur.



Tablo 2

*Senaryoların Kağıt-Kalem Temelli Sunulması Sorununa İlişkin Temalar*

Tema	Alt temalar
Kâğıt-kalem temelli senaryo sunumu	Baskı kalitesinden dolayı görüntülerin net olmayışı Renkli olmayıp siyah beyaz oluşu Aşırı kâğıt tüketimi PDÖ kurulunun senaryoları fotokopide çoğaltılması için geç ulaştırması, fotokopi için zamanın sıkışması

Aşağıda katılımcıların senaryoların kağıt-kalem temelli sunulmasına ilişkin görüşlerinden birkaç örnek verilmiştir:

ÖU4, K: Kötü oluyor. Fotokopi olmamalı. Biz ekrana yansıtmayı tercih etmiştik, bir sickle cell anemi, orak hücreli aneminin periferik yayma bulgularını patoloji hocasıyla birlikte koymuştuk. O zaten basmayalım demişti. Direkt ekrana koyduk. Zaten de hani internete da yazsanız da çoğu yerden çıkıyor. Hani orak hücreli anemide nasıl sickling oluyor diye. Hani ben ekranı mesela tomografi, MR, büyüme eğrileri, ekrana koymayı daha çok uygun buluyordum. ... Ama bazı şeyler dediğiniz gibi fotokopide kayboluyor. Fotokopi yapmak doğru değil.

ÖU6, K: Röntgen filmleri falan gayet güzel; bilgisayarda olunca güzel oldu. Eskiden basılı geliyordu. Onu bazen anlayamıyorduk, iyi basılamıyor. Fotokopiler iyi olmuyordu ama ekranda olunca filmler gayet güzel görünüyor.

ÖU7, K: Senaryonun fotokopi şeklinde sunulmasının zorlukları olduğunu biliyorum. Aslında hani şu olabilir belki odalardaki bilgisayarlara yüklenebilir. Bu yazılı materyal olması yerine. Öğrenciler zaten hepsi orada oluyorlar. Sorular oradan, senaryo oradan izlenebilir. Hani o açıdan bir kolaylık olabilir. Kâğıt tüketimi azalabilir bu sayede. Hani illa ki basılması gerekmiyor. Senaryo akışı bilgisayar ekranından da izlenebilir.

**Öğrenci performansının değerlendirilmesi.** Gruplardaki bireylerin probleme dayalı öğrenme becerilerinin belirlenmesinde, PDÖ yönlendiricisi tarafından bireysel gözleme dayalı olarak değerlendirme yapılmaktadır. Öğretim üyeleri değerlendirmeyi basılı formlara işlemektedir. Kendi değerlendirmelerine ek olarak, öğrencilerin de oturumu ve senaryoyu değerlendirdikleri formlar bulunmaktadır. Tüm bu formlar öğretim üyesi tarafından üçüncü oturumun sonunda planlamadan sorumlu idari personele iletilmektedir. Öğrenci performansının değerlendirilmesi sorununa ilişkin temalar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

*Öğrenci Performansının Değerlendirilmesi Sorununa İlişkin Temalar*

Tema	Alt temalar
Öğrenci performansının değerlendirilmesi	Yönlendiricinin bireysel gözleme dayalı değerlendirme yapması
	Grup sayısı kalabalıklaştıkça objektif olmada zorluk
	Grup sayısı kalabalıklaştıkça herkesin katılımını sağlamada zorluk
	Grup sayısı kalabalıklaştıkça sessiz kalan öğrenciler olması
	Birkaç kişinin daha aktif katılımı, diğerlerini rahatlatıyor
	Öğrenim hedeflerini paylaşarak çalışmalarını, herkesin her şeyi öğrenmemesi
	Değerlendirme formları oturum sonunda teslim edilmediğinde yaşanan evrak kayıpları

Aşağıda katılımcıların öğrenci performansının değerlendirilmesinde yaşadıkları sorunlara ilişkin söylemlerinden birkaç örnek verilmiştir:

ÖU4, K: Mesela ben bir gruba girmiştım. 11’mi 12 kişi miydiler. Dokuz kişi, dokuzu da sakallı öğrenci. Erkeklerin hepsi sakallı. Bir ipucu yok yani. Önerilerine isim koyuyorsunuz felan ama. Bir süre sonra işte hani nerelisinle; O işte bilmem Antalyalı olan. O bilmem nereli olan. Çünkü gruptaki kişi sayısı arttıkça ve aynı stil giyinip, aynı stil davrandıkları için yani hani erkekleri mesela ayırt edemiyordum. ... ama, eşit değerlendirmek, veya ne bileyim objektif bir değerlendirme yapmak grup kalabalıklaştıkça zorlaşıyor.

ÖÜ8, E: Hani daha küçük gruplarda daha çabuk öğrencileri tanıma veya onların katılımını izleme şansın oluyor. Büyük gruplarda mutlaka birkaç tanesi mesela sessiz kalabiliyor. Yakalıyor ama katılımı sağlamak açısından küçük gruplar daha iyi bence.

ÖU5, E: Etkin katılım için şunu söyleyebilirim. 10 kişi varsa bunların içinde bir 3-4 kişi tempocu var, öyle söyleyeceğim. Gerisi onları izliyor. Ve bir süre sonra eğer bu dengeyi çok net oturtamazsanız zaten, şeyler vardır böyle hani, asalak diyebileceğim tipler. Onların sırtından geçinmeye başlıyorlar bir süre sonra. İşte sen bul, sen yap. İşte bilmem ne, falan filan oluyor.

ÖU8, K: Aralarında paylaşabiliyorlar. Mesela ben onu son gruplarda özellikle uyarıyorum. Kendi aralarında sen bunu çalış, sen bunu çalış diye paylaşıyorlarmış. Onu yakaladığım zaman aynı hedefi ikinci oturuma tekrar getirtip tekrar onları verdiğim oldu mesela. Bir kişiye görev vermişler mesela o çalışıp gelmiş. Anlatıyor da anlatıyor. Ama diğerleri hiç katılımcı olmuyor. O zaman aynı hedefi bir daha koyuyorum ben. Senaryo ilerlemiş olsa bile.

ÖU5, E: PDÖ’nün değerlendirilmesi sırasında hocanın oradan ayrılmasına izin vermemek lazım. Hoca çalışmayı bitirecek, değerlendirmeyi yapacak, büyük evrakları tamamlayacak. Çünkü şöyle bir şey oluyor. Bu bir özeleştirmedir aslında. Çok işimiz olduğu için, alıyorsunuz bir şeyi mesela. Eğer iyi sınıflamazsanız formlardan bir kısmı bir süre sonra gidebiliyor. Bulamıyorsunuz, işte gördünüz kâğıt yığınının içine girebiliyor falan filan. Bence o işin orada olması lazım. Odaya götürmek olmamalı.

İP2: PDÖ bittiğinde bize sıkıntı olmuyor. Bazı hocaların notları kendileri götürüyor. Evraklar kayboluyor. Tekrar evrakları hazırlayıp hocaya veriyoruz.

**PDÖ yönlendiricisi.** Tıp fakültesi öğretim üyeleri araştırma ve ders verme dışında ayrıca sağlık hizmetleri sunma yükümlülüğündedir. PDÖ yönlendiricisi olarak öğretim üyesinin, hem PDÖ dönemindeki üç haftalık oturumları yönetmek, hem de oturumlarda öğrencileri değerlendirmek gibi gereklilikleri vardır. PDÖ yönlendiricisinin sorunlarına ilişkin temalar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

*PDÖ Yönlendiricisinin Sorunlarına İlişkin Temalar*

Temalar	Alt temalar
PDÖ yönlendiricisi	Sadece oturum esnasında yönlendiriciye ulaşma, bazen sonraki oturuma kadar iletişim kuramama
PDÖ yönlendiricisinin eşzamanlı ve ders dışı iş yükü	Tıp fakültesi öğretim üyelerinin araştırma ve ders vermeye ek olarak sağlık hizmeti sunma yükümlülükleri PDÖ yönlendiricilik eğitimi alan sayısının az olması grupların çok olması Aynı dönem içinde kimilerinin üç dört kez görev alırken, kimilerinin neredeyse hiç almaması Kongre, toplantı gibi durumlarda PDÖ görevini devretmede yaşanan zorluk Bazen asistanın oturuma gönderilmesi, yönlendirici farklılığı nedeniyle oturumlar arası kopukluk
PDÖ oturumlarını kısaltma veya birleştirme	Üç oturumu bir arada yapma İkinci ve üçüncü oturumu birleştirme
PDÖ yönlendiriciliğinden geleneksel role geçiş	Yönlendirici olduğunu unutup öğrenci-hoca ilişkisine dönmüşen diyaloglar PDÖ'nün içselleştirilmemesi Bilgi kaynağı olarak kendini görme

Aşağıda katılımcıların PDÖ yönlendiricisinin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerinden birkaç örnek verilmiştir:

ÖU4, K: Hevesli yapan bir hoca grubu var mutlaka tabii ki, 100 kişi iyi yapıyor ama diğer 100 kişi de biraz hani yasak savıyor. Angarya gibi geliyor. Ya da hani, işin arasında bir de o çıktı anlamında yani. O kadar işin arasında. Herkesin çok işi var aslında, cerrahların ameliyatları var, dahiliyecilerin hastaları var. Anjiyolar var kardiyologlar için veya diğerleri için.

ÖU8, K: Bir de mesela şöyle oluyor. Hani bazen hep aynı kişilerle döndüğü için. Atıyorum bazen üç tane yaptığım yıllar olmuştur benim. Üç ya da dört yaptığım mesela. Hani onun yerine mesela iki tane yaptığın zaman çok daha keyifli oluyor. Anlatabildim mi yani? Miktersal da bazen insanın işte bütün o diğer planlarıyla kesiştiği zaman şeyler oluyor. Eşit katılım sağlanmayınca tabii, katılım daha fazla gelebiliyor. Eğitim alanlar sınırlıydı bir de geçmişte.

ÖU4, K: Son dakika aksilikler de çok oluyor. Maalesef öyle şeyler çok oluyor. Oturumları asistanlarına yaptırınlar bile olmuştu mesela hani ayıptır söylemesi. Kendisi katılamıyor ama asistanını gönderiyor. Oysa bu bir ders değil. Bu bir süreç. Çünkü o ekiple siz baştan sona bir iletişim kuruyorsunuz. Birinci oturum, ikinci oturum, üçüncü oturum gibi. Ve en sonunda derse not veriyorsunuz hani. Katılımına, sosyal becerisine, sunumuna her şeyine not veriyorsunuz. Çünkü ve o bir iletişim.

ÖU7, K: Bazı öğretim üyelerinin üç oturumun üçüne de katılma konusunda, zaman ayarlama konusunda sıkıntılar yaşadığını, ya da en azından bize katılamayacaklarını söylediği zamanlar oldu. Büyük çapta da öğretim üyelerinin PDÖ nün tam olarak da anlamını

kavrayamadıklarından bence kaynaklanan üç oturumu bir arada yapma, veya iki oturumu bir arada yapma gibi, aslında PDÖ'ye uymayan uygulamalar yaptıklarını biliyorum. İlk yıllarda biz titizlikle bunun olmamasına çok gayret ettik. Ama son yıllarda, yani benim ayrıldığım zamandan sonra bu tür uygulamaları sıklıkla duyuyorum. Birleştirilen oturumlar ve PDÖ ruhuna uymayan uygulamaları zaman zaman duyuyorum.

ÖÜ8, K: Yani üçüncü oturumlar kısa bile sürse mutlaka üç oturum yapılmalı. Ben ikili gruba da girdim. Çok sağlıksız oluyor. Yani, hem öğrenilmesi gereken hedefler açısından, problemler çıkıyor ve şey böyle, biraz hani paldır küldür yapılıyor gibi oluyor. Mesela bazı uygulayıcılar kendi insiyatifleri iki uygulayanlar varmış ama hani bence hep üç olmalı.

ÖÜ8, K: O yüzden üç oturum olmasının böyle de bir avantajı oluyor. İki de biterse mesela o çocuklar bir daha o bilgiye ulaşmaya çalışmıyorlar. Ama üç olursa yine işte tekrar getirebilirsin. O biraz esnek bir şey biliyorsun; öğrenim hedefleri yani. Eğer amacına ulaşmamışsa tekrarlatılabilirsin.

ÖÜ5, E: ... Biz mesela iş yaşamında hep diyoruz ki problem çözün. Hep çözün. Bence PDÖ bunların yollarından bir tanesi. Eğer efektif kullanılırsa. ... Bunu yapabilmek içinde aslında insanların rahat hareket etmeye ihtiyacı var. Yanlış yaparsa yapacak, yani bazen hocalar bunu yapıyorlar işte. ... Hani yönlendirici rolünü unutup, bir bakıyorsunuz bir süre sonra öğrenci hoca ilişkisine dönüyor iş. ... Çünkü oradaki amaç şey değil, cevabı söylemek değil. O kendi bulacak onu. Ama ben hala eğiticiler kısmında da bunun içine sindirilmesinin, ne diyeyim içselleştirilmesinde sıkıntı olduğunu düşünüyorum.

ÖÜ8, K: Bazı öğretim üyelerimiz, hani bunun içinde klinik branşlar da olabiliyor ama temel bilimler de olabiliyor. İkisini de duydum ben yani farklı farklı öğretim üyelerinden. Bilgi kaynağı olarak kendileri oluyorlar ve konuyu anlatıyorlar. Yani hatta bunun doğal olduğunu düşünen hocalar da var. O zaman PDÖ hedefine ulaşmamış oluyor.

### **Z kuşağı öğrenenleri ve bu öğrencilerin kaynak ve kütüphaneye erişimleri.**

1995 ve sonrasında dünyaya gelmiş bireyler “Z kuşağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu nedenle PDÖ odalarında kitaplığa ek olarak internet bağlantılı bir bilgisayar da bulunmaktadır. Öğrenciler üniversitenin çevrimiçi kütüphanesinden tıp alanında pek çok temel kitabın ve uygulamanın elektronik formatına ulaşabilmektedirler. Z kuşağı öğrenenleri ve sorunlarına ilişkin temalar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

#### *Z Kuşağı Öğrenenler ve Sorunlarına İlişkin Temalar*

Tema	Alt temalar
Z kuşağı öğrenenleri ve bu öğrencilerin kaynak ve kütüphaneye erişimleri	Öğrenmede dijital materyalleri, görsel işitsel öğeleri kullanmayı tercih etmeleri
	Basılı kaynaklar yerine elektronik kaynak sorgulamaları
	Bilimsel kaynaklar yerine hızlı ve özet bilgi içerenleri tercih etmeleri
	Oturum esnasında kütüphanedeki kitaplar yerine web sitelerini tercih etmeleri
	Sınıftaki bilgisayar yerine cep telefonlarını tercih etmeleri

Aşağıda z kuşağı öğrenenleri ve onların kaynaklara erişimlerine ilişkin katılımcı görüşlerinden birkaç örnek verilmiştir:

ÖÜ4, K: Bir de teknoloji çağı bu çağ. Ve mümkün olabildiğince de öğrencilerin şeklerinden düşünmemiz lazım. Onlar dijitale doğan bir nesil. Bizim gibi düşünmüyorlar yani. Mesela illa dersi kaydetmek istiyorlar. Dersi kaydetmeye kızıyor hocalar. Hiç kızmıyorum ben. Direkt dersimi ellerine veriyorum hatta.

ÖU4, K: ... gelip mesela benim kitaplarıma bakmak istediler. Onların elektronik versiyonu var mı dediler. Hemen elektronik soruyorlar yani. Kitabı oradan alıp bakmak istemiyor yani. Diyor ki mesela kütüphanenin elektronik kısmından erişebiliyor muyum diye soruyor yani. Öğrenciler tamamen şeyler yani, teknoloji düşkünüler.

ÖU4, K: Mesela laptoplarıyla çıkarıp, kalp seslerini çıkaran grup oldu mesela bana. Kalp hastalığının sesini mesela internetten indirip laptopundan bize dinlettirmişti.

ÖU5, E: Dersliklerdeki kaynakların güncellenmesi ve çeşitlenmesinde sorun var. ... Birçok öğrenci bunu hani işte cep telefonunu kullanarak interneti kullanarak bunu kompanse etti açık söylemek gerekirse. Ve çok da doğru bir şey bence. Yanlış bir şey değil. Çünkü en güncel videoya oradan ulaşıyor. Ha biz orada da bir yönlendirme yapıyoruz, çünkü internet olumlu olumsuz bir sürü bilginin olduğu yer. ... Ellerinde, nasıl söyleyeyim, internet gibi bir şey olduğunda, yani cep telefonu bilgi kaynağı olarak kullanıldığında, basılı kaynağa yönlendirmekte zorlanıyoruz çok açık söylemek gerekirse. Çünkü bilmeyen biri olarak; yani çok daha sıkıştırılmış bilgiyi almak daha doğru; hapı yutmak daha doğru. Yani hap yapımında kullanılacak malzemeleri almaktansa, hapı almak daha doğru geliyor. Daha cazip geliyor onlara.

ÖU7, K: Teknik altyapı aslında internet bağlantılı bilgisayarların olması güzel. Oradan öğrenciler şey yapıyor ama işte teknoloji ilerledikçe aslında yavaş yavaş onların bile kullanımı azaldı. Çocuklar hemen cep telefonlarına saldırdı. Tabii bu aslında yönlendiricinin uygun kaynak bulma konusunda öğrencilere yol göstermesini bazen engelliyor. Çünkü zaman dar, çok öğrenci var. Hani bazen gerçekten kitaba bakmak, bilgisayarı açmak, oradan taramaktansa anında ellerindeki telefonlardan bilgi arayışı yapabiliyorlar. O konuda ben kendi adıma çok sık uyarılarda bulunuyordum öğrencilere. Uygun kaynak bulma konusunda çok iyi bir yöntem olmadığını, ama bir bakıma da işleri çabuklaştırıyor, onu da kabul etmek lazım.

ÖU4, K: Sınıftaki bilgisayarlar yeterli bence. İnternete de bağlı olduktan sonra, zaten hayat internet biliyorsunuz. En son telefonlarından her şeyi gösteriyorlardı bize. Büyüme eğrisi, büyüme eğrisi hocam işte, Hani oraya bile tenezzül etmiyorlar yani. Ekranla bile.

## Mevcut Sorunlara Teknoloji Destekli Çözüm Önerileri

### Çevrimiçi ortamların tek başına ve yüz yüze ortamlarla birlikte kullanımı.

Bu konuda öğretim üyelerinin farklı görüşleri bulunmaktadır. Kaynak ve materyal paylaşımı konusunda çevrimiçi ortamların kullanılabilmesine ilişkin görüşler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

### *Tek Başına veya Yüz Yüze Ortamlarla Birlikte Çevrimiçi Ortamların Kullanılmasına İlişkin Temalar*

Tema	Alt temalar
Çevrimiçi ortamların tek başına ve yüz yüze ortamlarla birlikte kullanımı	
Olumlu tutuma sahip olanlar	Genç kuşak öğrenenler buna daha yatkın oldukları için çevrimiçi yürütülmesini tercih edebilirler
	Zaman planlaması açısından daha uygun olabilir
	Kâğıt tüketimi azalır
	Yüz yüze buluşmada yaşanan zorlukların önüne geçilebilir
	Hâlihazırda öğrencilerle whatsapp gruplarını kullananların varlığı çok yoğun çalışan branş hocaları veya genç kuşak hocalar tercih edebilir
Olumsuz tutuma sahip olanlar	Kaynak ve materyal paylaşımı açısından etkili olabilir
	Tartışmaların yüz yüze ortamda daha aktif ve etkili olacağını düşünenler
	Yüz yüze iken her öğrenciyi anlık görebildikleri için kimlerin katılıp kimlerin katılmadığını daha net ayırt edebileceğini düşünenler
	Çevrimiçi olduğunda öğretim üyesinin öğrencilere rol model olmasının zorlaşacağını düşünenler

Aşağıda çevrimiçi ortamların tek başına veya yüz yüze ortamlarla birlikte kullanılmasına ilişkin katılımcı görüşlerinden birkaç örnek verilmiştir:

ÖU4, K: Bence elektronik olmasını ben doğru buluyorum öğrencilere. ... İstedikleri uygun bir saati bulabilirler mesela. Yüz yüze iken, her saatte öğrenciler buluşamıyor, sınav kargaşası oluyor. Mesela daha uygun bir saati, herkesin uygun olduğu bir saat, hocanın da onların da uygun olduğu bir saat olabilir. Bulabilirler yani. O da serbest bir şey bence.

ÖU8, K: Bu arada öğretim üyeleri hazır değil bence. Bir çok öğretim üyesi. Bir grup isteyebilir. Hani daha en en son jenerasyonlar. Bir de belki çok yoğun çalışan cerrahi branşlar, ya da ne bileyim böyle hani daha bunlara zaman ayırırken daha zorlanan bir grup öğretim üyeleri var. Onlar bunu tercih edebilirler diye düşünüyorum.

ÖU3, E: Yeteri kadar samimi olmazdı diye düşünüyorum. Uygun olmazdı diye düşünüyorum. Çünkü orada siz öğrencinin nasıl okuduğunu, nasıl karar verdiğini görüyorsunuz. Online sistemde kameralı bir sistemde göremezsiniz ki, olmaz yani. Daha sıcak bir ortamda gerçekleşiyor. ... PDÖ oturumlarından sonra kaynaklar tabii ki online paylaşılabilir. Bunlar yapılabilir ama, tartışmalar online olmaz tartışmalar. Kendi aralarında olacak. O sıcak tartışmaları görmek çok güzel. Kiminin sesi yükseliyor, kiminin alçalıyor. Kimi onay vermiyor. Kiminin yaptıklarından başkaları yol çıkartabiliyor kendisine. Bence yüz yüze olması en güzeli.

ÖU6, K: Ben aynı etkiyi vereceğini sanmıyorum. Öğrenciler beni ekranlarında görecek ama ben onların yüzlerini göremeyeceksem, bence çok kullanışlı değil. Çünkü onların tepkilerini görmem lazım. Katılımcı olmayı takip etmek de zor olabilir öyle bir sistemde.



ÖU8, K: ... Bir çok öğretim üyesi buna dikkat ediyor. Derslerin olduğu gün çok daha kendini ne bileyim işte kılık kıyafetine kadar dikkat diyorsun. Davranış paterninle de örnek olmaya çalışıyorsun. Hani mesela onu uzaktan sağlamanın çok doğru olduğunu, yani çok iyi yapılabileceğini düşünmüyorum. Rol modellikte biraz daha sıkıntı olabilir bence.

ÖU8, K: Yani ben biraz daha temas, görmek, konuşmak, Yani mesela ben online ders açısından da çok sıcak bakamıyorum ama, denenebilir tabii. Ama ilk etapta çok gönüllü değilim tabii. Öyle söyleyeyim. Kendim online ders vermeye. Mesela başka konularda da bize geliyor derneklerimiz aracılığıyla felan. Ben daha böyle etkileşimli şeyler, yani onun için PDÖ'yü ben daha çok seviyordum. Etkileşimli şeyleri seviyorum ama bilemedim şimdi. Hani deneyebilirim hani bir zorunluluk olursa ama hani kendi tercihim dersen hani, görsel seyretmeleri evet ama tamamen online, yani uzaktan eğitim gibi olmasında bende soru işareti var.

**Senaryoların çoklu ortam destekli biçimde sunumu.** Belgelerin çevrimiçi ortama taşınması ve senaryoların çoklu ortam destekli biçimde sunulmasına ilişkin öğretim üyelerinin farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Senaryoların Çoklu Ortam Destekli Biçimde Sunulmasına İlişkin Temalar*

Tema	Alt temalar
Senaryoların çoklu ortam destekli biçimde sunumu	
Olumlu tutuma sahip olanlar	Kâğıt kullanımının azalması
	Karar vermeye dayalı elektronik senaryolar olduğunda kişiler pek çok defa deneme yaparak öğrenme sağlayabilirler
	Genç doktorlar yeni imkânlarla yetişmeli Görsel ve işitsel öğelerle desteklenebilmesi
Olumsuz tutuma sahip olanlar	Eğer projeksiyon olmayacaksa herkes sınıftaki monitörden izleyecekse etkili olmayacağını düşünenler

Senaryoların çoklu ortam destekli biçimde sunulmasına ilişkin aşağıda bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

ÖU4, K: Daha önce, sağlık bakanlığının aile hekimliği animasyon uzaktan eğitim programı gibi bir projesinde branşım ile ilgili senaryoları kontrol etmiştik biz ekip olarak. ... O mesela soruyordu. Bundan sonra ne zaman kontrole çağırılmalıdır bu hasta? Bildin, bildin. Bilemedin başa dön diyordu. Böyle esprili bir senaryo akışı vardı. Güzeldi yani.

ÖU6, K: Eğer projeksiyon olmayacaksa monitörden izleyeceklerse çok etkili olacağını düşünmüyorum. Küçük bir ekrandan hepsinin detayları göreceğini sanmıyorum. Öğrencileri grup grup çağırıp birkaç defa izlettirmek gerekebilir. O da çok sıkıcı bir yol hem hoca için hem diğer öğrenciler için. Başkalarını beklemek ölü zamanlar yaratacaktır.

ÖU4, K: Böyle bir stilde yetişmeliler yani genç doktorlar. ... O yüzden bu online işinin doğru olduğunu düşünüyorum açıkçası ben. Giderek ona doğru gidiliyor.

**Çevrimiçi değerlendirme.** Öğretim üyeleri, yüz yüze PDÖ uygulamalarında aynı esnada hem yönlendirici olma hem de gözleme dayalı değerlendirme yaparak öğrencilerin katılım ve katkılarını belirlemektedir. Mevcut sistemde yürütülen değerlendirmeler kâğıtlar üzerinde olup idari personele iletilmekte ve onlar tarafından sisteme işlenmektedir. Değerlendirmenin çevrimiçi yapılmasına ilişkin görüşler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

*Çevrimiçi Değerlendirmenin Yapılmasına İlişkin Temalar*

Tema	Alt temalar
Çevrimiçi değerlendirme	Ne kadar katılıp ne kadar sunduğunun objektif biçimde görülebilmesi
	Kriterlerin objektif olması
	Değerlendirme formlarının kalıcı ve sistematik biçimde saklanması
	Değerlendirme verilerinin hızlı analiz edilebilmesi

Aşağıda değerlendirmenin çevrimiçi yapılmasına ilişkin bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

ÖÜ8, K: ... tabii daha ideal, nesnel değerlendirilebilir. Daha iyi objektif kriterlerle olabilir.

İP1: PDÖ bittikten sonra değerlendirme notlarını listeliyorum sınav merkezine bildiriyoruz ve değerlendirmeler yapılıyor değerlendirmeler ekrandan bize verilen formlar üzerinden oralara işliyoruz öğrencilerin ve öğretim üyelerinin senaryo hakkındaki düşünce bilgileri. Word belgesine form olarak göndermişler onun üzerinde artı eksi koyup, PDÖ kurul başkanı hocamıza gönderiyoruz.

İP2: PDÖ tarihleri belli olduktan sonra evrakları hazırlamak, öğrencilerin grup listesini hazırlamak, ona göre duyuru yapıp en son ders bittiği zaman da evrakları toplayıp dosyalamak burada yaptıklarımız arasında.

**PDÖ yönlendiriciliği.** PDÖ uygulamalarını, PDÖ yönlendiriciliği konusunda eğitim alan öğretim elemanları yürütmektedir. Güncel yönlendiricilik eğitiminde PDÖ yönteminin özellikleri, grup dinamikleri ve senaryo yazımı gibi konular bulunmaktadır. PDÖ yönlendiricilerinin sorunlarına ilişkin temalar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

*PDÖ Yönlendiricilerinin Sorunlarının Çözümüne İlişkin Temalar*

Tema	Alt temalar
PDÖ Yönlendiriciliği	Bilgiyi sunan olmamak için gereken deneyim, uygulama ve örnek soruların paylaşılacağı bir platform kurulabilir
	Yönlendiricinin motivasyonunu yükseltmek için örnek uygulamalar izlettirebilir
	Diğer yönlendiriciler veya pdö kurulu ile iletişimde kullanılacak bir platform kurulabilir
	Çevrimiçi olduğunda yönlendirici bilgiyi sunan olmayı bırakabilir

Aşağıda katılımcıların PDÖ yönlendiriciliğine ilişkin sorunların teknoloji destekli biçimde nasıl çözülebileceğine ilişkin önerilerinden bazıları verilmiştir:

ÖÜ1, K: Diğer yönlendiricilerle tabii ki iletişime geçiyorum. Ne konuda ve nasıl diye. En azından sınıf atmosferini, ne oldu ne bitti onları paylaşıyoruz. Yaşadığımız bazı sıkıntılar oluyor. Onu gerek diğer PDÖ yönlendiricileriyle gerekse fakülte yönetimiyle paylaşıyorum.

ÖÜ8, K: Zaman zaman iletişime geçiyorum. Mesela ilk uygulamalar sırasında özellikle yani yönlendiricilerden çok kurulla iletişime geçtiğim, sorduğum şeyler oluyordu. Yani aklıma takılan ya da uygulamada mesela tam doğru olmadığını düşündüğüm, ya da ben uygularken hata yaptığım şeyleri soruyordum kurul başkanlarına. Kendi aralarımızda da mesela PDÖ’yü uygulayan hocalarımızla Senaryoya ilgili konuşmalar yapıyoruz. Mesela işte bu senaryo çok güzel kurgulanmış. Bunda işte çok çabuk çözüyorlar. Bunda şöyle detaylar var gibi yapıyoruz.

Ama hani biliyorsun biz daha çok eğitimle ilgili gruplar birlikte oturduğumuz için bu yapıyor bence.

ÖU5, E: Yani bu şunu demek istiyorum bakın, aslında diyelim ki ben hani şeyden onlinedan çok hoşlanmıyorum. Uzaktan eğitime çok inanmıyorum vs vs. kişisel olarak inanmayabilirsiniz, ama dünya oraya gidiyor. Bütün işler oraya gidiyor. En basit bir anket formunu bile internetten dolduruyoruz artık. Yani böyle bir şey varken kâğıtta ısrar etmek doğru değil. Söylemeye çalıştığım şey o. Ha mutlaka sorunlar olacak, olmaz diye bir şey yok. Mükemmel falan diye demiyorum. Öyle bir iddiam falan yok. Ama onu da o çerçeve içinde değerlendirmek lazım, benim düşüncem o.

ÖU4, K: Hocalar çok hazır mı emin değilim yani. Online'da öğrenci, yani öğretim üyesi daha çok böyle, immm, tam bir facilitatör olacak yani. Kolaylaştırıcı olacak. Tamamen hani o anda insan böyle bir şeyler anlatma hissine giriyor. Çünkü öğrenciler soru soruyor size. Siz de hani bilmiyorum demektense biraz yandan, sağdan, soldan hani kendi çerçevenizle anlatma hissi oluşuyor. Online olursa daha doğru olur. Yani hedefe kilitlenirsiniz. Siz onlara kolaylaştırıcı olursunuz. Onlar bulurlar eksiklerini saptarlar. Ve kendilerinin neye ihtiyacı var onu öğrenip, çalışıp size işte geri sunarlar veya bildirirler. Bence daha doğru olur öğretim üyesinin rolü bu online ortamda diye düşünüyorum. Belki giderek öğretim üyesi değil de bir standart değerlendirici gibi ekip bile olabilir yani hani şu anda hayal gibi belki ama.

**Günümüz genç kuşağı ve e-kaynaklar.** Üniversite kütüphanesi, mezuniyet öncesi tıp eğitimi alan Z kuşağı öğrencilerine yönelik pek çok elektronik kaynak sunmaktadır. Öğrencilerin e-kaynakları kullanımına ilişkin temalar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

*Z Kuşağı Öğrenenler ve e-Kaynakların Kullanımına İlişkin Temalar*

Tema	Alt temalar
Günümüz genç kuşağı ve e-kaynaklar	Günümüz öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye zaten hazır oldukları
	Kaynak güncellemesi çok daha pratik ve kolay yapılabilir
	Görsel-ışitsel ve elektronik paylaşımlar yapılması mümkündür

Aşağıda katılımcıların yeni kuşak öğrenenlere ve e-kaynak kullanımına ilişkin bazı görüşlerine verilmiştir:

ÖU4, K: Günümüz öğrencileri elektronik paylaşım veya online paylaşımına bence çoktaaan hazırlar. Zaten öyle istiyorlar yani. Öyle çalışıyor kafaları yani.

ÖU5, E: Ben olumlu bakarım. Çok açık söyleyeyim, çünkü online'a yarı online'a döküldü zaten, özellikle kaynak kullanılması konusunda. Yani burada çok önemli bir şey var, bir kere kaynakların güncellenmesi çok daha kolay olur.

ÖU8, K: Yani hani ben her ne kadar kâğıt kalem seviyorum desem de hani görmeleri seyretmeleri, biliyorsun şimdiki nesil biraz daha böyle o tarz şeyleri görsel ve elektronik şeyleri daha çok sevdikleri için belki daha iyi olabilir yani onlar adına daha iyi olabilir. ... Onlar zaten herseyi online yaşıyorlar. Yani onlarda sıkıntı olacağını düşünmüyorum. Onların tercihine bırakılırsa onlar bunu tercih edebilirler.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada PDÖ sürecinin yürütülmesinde yaşanan sorunları belirleyebilmek için PDÖ yönlendiricileri ve idari personel ile görüşülmüş ve elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Mevcut sorunlar ve çözüm önerileri beş başlık altında ele alınmıştır. a) fiziksel mekânların ve PDÖ yönlendiricilerin planlanması ve organizasyonu, b) senaryoların kâğıda basılı formda sunulması, c) öğrenci performanslarının objektif

biçimde değerlendirilmesine yönelik sıkıntılar, d) PDÖ yönlendiricilerinin iş yükü, istekli olma durumları ve yönlendiricilik yaparken dikkat etmeleri gereken rollerin bazen unutulması ile e) günümüz z kuşağı öğrenenleri, bu öğrenenlerin kaynak ve kütüphaneye erişirken daha çok web temelli kaynaklara yönelmeleri şeklinde sorunlar ortaya konulmuştur.

Tıp eğitiminde uzaktan eğitim ve e-öğrenme konularında yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar vermesi (Han, Resch & Kovach, 2013), tıp eğitiminin belirli bir yerinde bu teknolojilerden yararlanma eğilimini arttırmıştır. Zira öğrenci sayılarının oldukça kalabalık olması, eğitici-öğrenci arasında iletişim eksikliğinin bulunması, yoğun ders programlarının getirmiş olduğu bilişsel yük ve amfilere sıkışan öğrencilerin öğrenme güçlüklerine bakıldığında alternatif yöntemlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Sezer, Odabaşı & Abay, 2014). Ancak e-öğrenmenin tıp eğitimi programına nasıl yerleştirileceği, hangi konuları kapsayacağı sorularına hala yanıt alınmamış olmakla birlikte Tıp fakültelerinde teknik altyapı yetersizliğine ek olarak, web tasarımı, grafikçi gibi alan uzmanlarının azlığı da elektronik uygulamaların başarıya ulaşmasını etkilemektedir (Gürpınar, 2012).

Bu gelişmeler ışığında PDÖ yöntemi de elektronik ortama entegre edilmeye (e-PDÖ) çalışılmaktadır. Senaryoya ek olarak sunulan tetikleyici görsel ve resimler (örn. akciğer filmi, patoloji sonuçları vb.) (Azer, 2007b), interaktif video ve dijital kütüphaneler (Vasiliou, Ioannou, Arh, Zaphiris, & Klobučar, 2013) şeklinde elektronik ortama taşınmaktadır. Bu uygulamalar öğrenci öğrenmelerini teknoloji ile aktif biçimde desteklese de, e-PDÖ'nün tasarım ve uygulama açısından en iyi biçimde uygulanmasına yönelik olarak kuramsal bir çerçeve bulunmamaktadır. Kimi zaman tamamen çevrimiçi ortamda yürütülen PDÖ süreçleri yüz yüze tartışma oturumlarıyla desteklenmekte, kimi zaman da yüz yüze yürütülen senaryonun ardından tartışmalar çevrimiçi ortamda gerçekleştirilerek karma (blended) ortamlar oluşturulmaktadır. Doğru teknolojiyi seçmek ve kurmak, onunla e-PDÖ sürecini yürütebilmeyi öğrenmek ve ihtiyaç olduğunda işe koşmak PDÖ yönlendiricileri için zor olduğu kadar öğrenciler tarafından da benzer süreçlerin öğrenilmesini ve kabulünü gerektirmektedir. Jawaid & Aly (2014) e-PDÖ'yü; e-posta veya sanal öğrenme ortamları aracılığıyla dağıtılan örnek durum/senaryolar olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler e-PDÖ yönteminde, birbirleriyle ve yönlendirici ile sohbet odaları, forumlar, e-posta veya interaktif beyaz tahta uygulamaları ile iletişim ve etkileşim içinde bulunurlar (Jawaid & Aly, 2014). e-PDÖ uygulamalarında, hem probleme ilişkin materyal ve kaynaklarının paylaşımında, hem de iletişim için kullanılan ortam olarak senkron (sohbet-MSN, Whatsapp) ve asenkron (e-posta, blog, wiki) araçlar (Vasiliou vd., 2013), ve bunları bir arada barındıran öğrenme yönetim sistemlerinin (Blackboard, Moodle, TopClass) tercih edildiği belirtilmektedir.

Gündüz, Alemdağ, Yaşar & Erdem (2016), PDÖ yöntemi için tasarlanacak ideal bir öğrenme ortamını oluşturmada Jonassen (1999) tarafından ortaya konulan yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarımı modelinden yararlanmışlardır. Bu modelin de odak noktasının problem ve öğrenen olduğunu, öğretmenin bu modelde bir rehber olduğunu, yönlendirici dönütlerle süreci yönettiğini ve öğrenenin kendi anlamlarını inşa etmesi konusunda cesaretlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Gündüz vd., 2016). Ayrıca öğrenme düzeyi ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri açısından geliştirdikleri e-PDÖ ortamının etkili ve başarılı olduğunu belirtmişlerdir (Gündüz vd., 2016). Kim ve Kee (2013), e-PDÖ uygulaması için

geliştirilecek modelin (1) öğrenme sürecinde bireysel akıl yürütmeyi ve bireyin kendi öğrenmesini yönetmesini desteklemesi, (2) öğrenenlere gerçekçi ve iç içe geçebilecekleri örnek olay/senaryolar sunması gerektiğini belirtmektedir.

e-PDÖ uygulaması, öğrenmeyi sınıf duvarları dışına çıkarması bakımından fiziksel mekan ve yönlendirici organizasyonu probleminin çözümü noktasında işe koşulabilecek önemli bir seçenektir. Çünkü Tıp fakültelerinde görevli öğretim elemanları eğitim ve araştırma görevlerine ek olarak hizmet görevi de üstlendikleri için zaman planlaması yüz yüze PDÖ yönteminde oldukça zor olmaktadır. Kendilerine uygun bir zaman dilimi içerisinde öğrenci grubuyla internet üzerinde bir araya gelmeleri, PDÖ'nün yüz yüze yapılması durumunda ilgili saatte belirlenen fiziksel mekânda bulunma zorunluluğunu ve o anki zihinsel bölünmeyi ortadan kaldırarak oturumun daha etkili sürdürülmesine imkân sağlayabilir. Fiziksel mekân gereksinimi literatürde de dile getirilmiştir (Demirören & Demirel, 2006). Azer (2007a) yönlendirici sayısının az, öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle 19 kişiden oluşan gruplarda PDÖ oturumları yapıldığını belirtmektedir. Son yıllarda öğrenci sayılarının hızla artmasıyla daha çok sayıda PDÖ yönlendiricisine ihtiyaç oluşmaktadır (Musal vd., 2016). Bu durum öğretim üyelerinin iş yükünü daha da arttırmaktadır. e-PDÖ uygulamasında daha az öğretim üyesi ile süreci yönetmek mümkündür (Kim & Kee, 2013).

Öğrenme çıktıları açısından bakıldığında e-PDÖ uygulamaları öğrenenlerin bilgi edinmelerini, eleştirel düşüncelerini ve klinik akıl yürütme becerilerini destekler (Akt. Kim & Kee, 2013; Şendağ & Odabaşı, 2009, Maldonado, 2011). Gavgani vd. (2015)'in yaptıkları meta analiz çalışmasında etkililiği ve klinik akıl yürütme becerisine katkısı bakımından dijital ve kâğıt-kalem temelli senaryo sunumu arasında fark olmadığı bulunmuştur. Ancak öğrencilerin %73'ü dijital senaryolardan daha fazla memnun olmuşlar ve dijital senaryoları kullandıklarında %90 oranında zamandan kazandıklarını belirtmişlerdir (Gavgani vd., 2015).

Yararları açısından bakıldığında e-PDÖ uygulamalarında öğrenen zaman ve mekândan bağımsız olarak, ne zaman, ne konuda nasıl çalışacağını kendisinin planladığı esnek öğrenme fırsatlarına sahiptir (Valaitis vd., 2005; MacDermid vd., 2006; Akt. Kim & Kee, 2013). Bunun yanı sıra senkron olarak da yönlendirici ve akranlarıyla iletişime ve etkileşime girdiği ortamların sunulması daha yararlıdır (MacDermid vd., 2006; Boling, Hough, Krinsky, Saleem, & Stevens, 2012; Gould vd., 2015). Kim & Shin (2014), e-PDÖ ortamında öğrenme ve iletişim araçları olarak; sohbet, tartışma forumu, veritabanları, dosya yükleme ve indirme seçenekleri, dışarı web siteleri için bağlantı adresleri koymuşlar ve şu işlevsel özelliklerin bulunması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır: a) tekrar erişilebilen video ders sunumları ve otomatik sınavlar, b) konuya ilişkin güvenilir web adresleri ve c) diğer grupların erişemeyeceği her grubun kendine özel paylaşım panoları. Web siteleri, çevrimiçi tartışma platformları gibi asenkron (eş-zamanlı olmayan) yöntemler, öğrenenlerin öğrenmede aktif rol almalarına imkân tanımakta ve onlara daha esnek zaman dilimlerinde öğrenme süreçleri sunmaktadır (Howatson-Jones, 2004). Grup kararları vermede asenkron yöntemlerden ziyade sohbet gibi senkron (eş-zamanlı) platformların daha etkili olduğu söylenmektedir (Valaitis vd., 2005). Bu ortamlar sınıf içerisinde kendilerini rahatlıkla ifade edemeyen, soru sormaktan veya konuşmaktan çekinen, özgüveni düşük öğrenciler için de büyük bir iletişim fırsatı sağlamaktadır (Hussain, Mamat, Salleh, Saat & Harland, 2007). Diğer taraftan e-PDÖ yönteminde öğrenenlerin üzerlerinde daha fazla iş yükü algıladıkları



söylenbilir, özellikle çevrimiçi okuryazarlık becerileri yeterince iyi olmayan öğrenenlerin bu becerilerini de geliştirmeleri gerekmektedir (Valaitis vd., 2005).

PDÖ senaryolarının sunumunda çoklu ortam öğelerinin kullanımı; yüz yüze PDÖ sürecindeki kağıt tüketimi sorununa (Demirören & Demirel, 2006) çözüm olmakla birlikte, senaryonun gerçeğe yakın olmasını sağlar, ayrıca kâğıt kalem formatında sunumuna göre öğrenenin senaryo ile daha fazla iç içe geçmesini kolaylaştırır (Persson vd., 2010; Kim & Kee, 2013). Böylelikle bilgi paylaşımı ve tartışmalar zenginleşir (Keskin, Musal, Tuncel & Canda, 2014). Örneğin çoklu ortam tabanlı bir senaryo sunumu, hastanın, hasta yakınlarının tepki ve durumlarını aktarmada metin tabanlı sunuma göre çok daha etkilidir (Persson vd., 2010). Senaryoların sunum şekline göre (kağıt kalem tabanlı veya dijital) sunum süresi, eğitim, maliyet ve derslerin çekiciliği değişmektedir (Gavvani vd., 2015).

Yapılan araştırmalarda senaryoların çoklu ortam olarak sunumlarında daha çok videonun tercih edildiği görülmektedir (Kim & Kee, 2013; Persson vd., 2010). Video kayıtları metin tabanlı senaryo sunumuna göre duruş (posture) ve hareketleri çok daha etkili biçimde göstermektedir (Balslev, De Grave, Muijtjens, & Scherpbier, 2005). Kim & Shin (2014) de benzer şekilde video tabanlı problem senaryosu sunumlarında hastalar daha gerçekçi ve bütüncül biçimde gördükleri için e-PDÖ programlarının başarılı olduğunu belirtmişler, bu videoların ayrıca geleneksel PDÖ yönteminde de kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, Ghanchi vd. (2013), PDÖ yönteminde metin tabanlı sunumdan video tabanlı problem senaryosu sunumuna geçtiklerinde dijital yerliler olarak tanımladıkları öğrenenlerin videolar ile daha fazla ilgilenmelerini beklemişler ancak öğrenenler metin tabanlı sunumu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada PDÖ yönlendiricilerinin de görüşü alınmış ve onlar iki yöntem arasında (metin/video tabanlı) grup tartışmaları, dinamizm ve iletişim becerileri açısından etkililik hususunda fark olmadığını söylemişler, üstelik video tabanlı sunumları daha ilgi çekici bulmuşlardır. Bunun üzerine Ghanchi vd. (2013) video tabanlı sunulacak senaryoların, öğrenim hedeflerini çıkarmada gözlenebilir ipuçları sağlayan problem türlerinde daha seçici biçimde kullanılmasını önermişlerdir. Ayrıca öğrencilerin önce geleneksel yöntemle PDÖ sürecini yaşamalarını, daha sonra video temelli senaryo sunumlarına gidilmesini önermişlerdir (Ghanchi vd., 2013). Turan & Demirel (2011)'in araştırmasında Tıp Fakültesi öğrencileri PDÖ sürecinde sunumlardan hoşlanmadıklarını ama bu tür vaka örneklerini kendilerini kliniğe hazırlaması açısından sevdiğini, tıp eğitiminde animasyonları tercih ettiklerini hatta animasyonları arkadaşlarıyla da paylaştıklarını belirtmişlerdir. Lou vd. (2010), öğrenenlerin dikkatini cezbetmek ve motivasyonlarını arttırmak için çevrimiçi öğrenme ortamlarında içeriklerin animasyon veya eğitsel oyunlar gibi ilgi çekici olması gerektiğini belirtmişlerdir (Akt. Vasiliou vd., 2013).

Hasta simülatörlerinin ortaya çıkışı, çoklu ortam destekli klinik vaka simülatörü yazılımı, yeni uygulamalar PDÖ yöntemine yansımış ve metin tabanlı senaryo sunumunun çok ötesinde kullanım alanları ortaya çıkmıştır (Maldonado, 2011; Vasiliou vd., 2013). Örneğin, Ellaway, Poulton & Jivram (2015) sanal hasta ile karar vermeye dayalı PDÖ (KVD-PDÖ) uygulaması yapmışlardır. Bu uygulama, öğrenenlerin yine bir arada ve yüz yüze olup, yönlendiricinin daha pasif olduğu, etkileşimin grup içinde öğrenenler arasında daha fazla olduğu bir yöntemdir. KVD-PDÖ ile öğrenciler grup olarak verdikleri kararlar çerçevesinde sanal hastayı yönetmekte, bazen karar ağacında



ölümle sonuçlanan bir yol izlendiğinde; “Tebrikler hastayı öldürdünüz, tekrar deneyiniz” şeklinde bir mesajla karşılaşarak süreç içinde yeni deneme ve öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler (Ellaway vd., 2015). Diğer taraftan, Second Life gibi sanal dünyalarda kurgulanacak karakterler ve senaryolar ile öğrenenler, gerçek yaşam deneyimlerini güvenli ve kontrollü bir ortamda tecrübe edebilirler (Vasiliou vd., 2013).

Çoklu ortam temelli üretilen problem senaryolarının yaygınlaşması, yüz yüze yapılan önceki uygulamalardaki kâğıt-kalem tüketiminin önüne geçilmesi, eş zamanlı olarak fiziksel ortamda yürütülen PDÖ uygulamaları için fiziksel mekân planlamada yaşanan zorlukların ortadan kaldırılması, 21. yüzyıl öğrenenleri olarak hekim adaylarının çevrimiçi ortamları etkin kullanmaları ve her an her yerde öğrenme felsefesi ile öğrenmenin sınıf duvarları dışına çıkarılması e-PDÖ ile beklenen avantajlardır. Ayrıca yüz yüze ortamda küçük gruplar ile yürütülen PDÖ uygulamalarında PDÖ yönlendiricisi konumundaki öğretim üyesinin aynı zamanda gözleme dayalı olarak değerlendirme yapmasında somut verilere ulaşamazken, düzenlenecek çevrimiçi ortamda hangi öğrencinin ne kadar aktif olduğuna ilişkin doğru ve güncel veriler loglarda kayıtlı olarak tutulacak ve değerlendirme daha sağlıklı biçimde yürütülebilecektir. Katılımcıların her an her yerden kolay ve eşit seviyede erişebilecekleri bir ortamda buluşmaları, grupla bağlarının artması beklenmekte, ayrıca edindikleri deneyimin mesleki gelişimlerine de katkısı olacağı düşünülmektedir.

Yüz yüze yürütülen PDÖ uygulamaları, grup düşünce akışını ve dinamiklerini takip ederek uygun zaman ve miktarda grup dinamiklerine müdahale edebilme, süreç devam ederken öğrencinin katkısını değerlendirebilme gibi beceriler gerektirmektedir (Yıldız-İnanıcı, 2014). Azer (2007a)'ya göre; öğrenci sayısı arttıkça grup dinamikleri etkilenmekte ve öğrencilerin tartışmalara ve öğrenme sürecine katılımları azalmaktadır. PDÖ yönlendiricisi olarak öğretim elemanlarının kolaylaştırıcı ve rehber rolünü unutmamaları oldukça önemlidir (Savin-Baden, 2006; Demirören & Demirel, 2006; Azer, 2007a). Öğretim elemanları geleneksel yöntemlerde alışkın oldukları lider ve öğretici rollerini PDÖ yönteminde bir kenara bırakabilmeli (Demirören & Demirel, 2006; Yıldız-İnanıcı, 2014), öğrencileri aktif öğrenenler olarak görebilmelidirler. PDÖ uygulamalarının verimliliği açısından, yönlendiricilerin daha iyi eğitim almış olmaları, daha fazla PDÖ oturumuna katılmış olmaları, öğrencilerin daha etkin ve eşit düzeyde katılımlarını sağlamaları önemli bir husustur (Demirören & Demirel, 2006). Yönlendiriciler öğrenenleri düşünmeye sevk eden sorular sorabilmeli, bilginin nasıl analiz ve sentezleneceğine yönelik yansımalar göz ardı edilmemelidir (Azer, 2007a). Literatüre bakıldığında PDÖ yönteminin “sorgulama” konusunda öğretim üyesini zorladığı görülmektedir (Hussain, Mamat, Salleh, Saat, & Harland, 2007). Azer (2007a)'ye göre öğrencilerin sordukları açık uçlu sorulara cevap vermekten kaçınarak öğrenim hedeflerini belirlemekten sakınmalıdır. Savin-Baden (2006) yüz yüze ortamda başarılı PDÖ yönlendiricilerinin sözel olmayan ipuçlarını çevrimiçi ortamda kullanamadıkları için e-PDÖ ortamında etkili olamayabileceklerini söylemektedir. Sözel olmayan ipuçları için çeşitli emoji ve ifadelerden yararlanma konusunda kılavuz materyaller sağlanabilir. Diğer taraftan Valaitis vd. (2005), e-PDÖ yönteminde yönlendiricilerin, yüz yüze PDÖ den farklı olarak internet ve çevrimiçi ortamın kullanımı konusunda yeterli düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada bilgi gereksinimi olan öğretim üyelerine bir süre teknik destek sağlanması gerekebilir.

e-PDÖ ortamında öğrenenlerin sözlü ve yazılı katılımları kayıt altına alınarak raporlandığı için daha sonra performanslarını objektif ve şeffaf olarak da değerlendirmek mümkündür (Keskin vd., 2014). Yine bu ortamlarda grup içi yürütülen görevlere ilişkin akran ve öz-değerlendirme formları sunularak öğrenenlerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri konusunda da beceri elde etmeleri mümkün kılınabilir (Keskin vd., 2014). Katılımcı geribildirimlerine ilişkin değerlendirmeler hızlı ve analitik biçimde gerçekleştirilip senaryoya ve PDÖ sürecine ilişkin iyileştirmelerin yapılması mümkün olabilir.

Z kuşağı öğrenenleri eğitimin sosyal olmasını ve sınıfta geçirilen zamanın işbirlikli çalışmalara ayrılması gerektiğini düşünmektedirler (May, 2016). Mezuniyet öncesi tıp eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımına yönelik olarak çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamları sağlamak, 21. Yüzyıl öğrenenlerine ilişkin becerilerin kazanılmasında önemli rol almaktadır. Bu ortamların katılımcıların özellikle klinik düşünme/akıl yürütme, problem çözme ve iletişim becerilerini artırırken, mesleki ve teknik anlamda da gelişimlerine destek olacağı düşünülmektedir. Gürpınar, Zayim, Özenci & Alimoğlu (2009), bilgisayarı ve/veya sürekli internet bağlantısı olmayan öğrencilerin çevrimiçi ortamlara katılmadıklarını belirtmiştir. Fakülte veya ilgili birimde öğrencilerin kullanımına açık internet erişimli kullanım zamanı esnek bilgisayarlar olmalı, ayrıca kendi donanımlarını getiren öğrenciler için de şarj ve internet bağlantısı için teknik altyapı sağlanmalıdır.

Aktif öğrenenler olarak konuyla sürekli iç içe olabilecekleri, evlerinden web-tabanlı yöntemlerle derse devam edebilecekleri, “anında” öğrenebilecekleri ortamları tercih etmektedirler (May, 2016). Bu kuşağın blogları, podcastleri ve Youtube üzerinde öğretim videoları içeren kanalları takip ettikleri ve bilgi kaynağı olarak yararlandıkları görülmektedir. fMRI çalışmalarında genç katılımcılarda oksipital lobun aktif olduğu gözlenmiş ve onların “görsel işleyen” süreçlerinin güçlü olduğu görülmüştür (May, 2016). Benzer şekilde dünyada da çevrimiçi informal öğrenmeye yönelik gelişmeler hız kazanmıştır. Haziran 2012’de Dublin’de düzenlenen bir konferans için biraraya gelen hekimlerin sohbeti esnasında ortaya çıkan FOAM (Free Open Access Meducation) hareketi, Tıp eğitimini açık erişimli yaparak herkes için, herhangi bir yer ve zamanda öğrenme fırsatları sunmaktadır (LITFL, 2014). FOAM, platform ve ortamdan bağımsız olarak bloglar, podcastler, tweetler, Google Hangout oturumları, çevrimiçi videolar, metin tabanlı belgeler, fotoğraflar, facebook grupları ve daha pek çok şeyin bütünü olarak dinamik bir koleksiyon gibi (Nickson & Cadogan, 2014) düşünülebilir. 7/24 erişime açık bu çevrimiçi kaynaklar öğrenenler açısından önemli dokümanlardır. e-PDÖ uygulamalarında öğrenenler öğrenme materyalleri ve kaynaklara kolaylıkla erişebilmektedir (MacDermid, Solomon, Law, Russell, & Stratford, 2006; Kim & Kee, 2013). e-PDÖ uygulamaları kaynak arama ve kuramsal bilgi edinmede öğrenenlere büyük kolaylıklar da sağlamaktadır (Gavvani vd., 2015).

Küçük, Kapakin & Gökteş (2014)’ün araştırmasında Tıp Fakültesi öğrencilerinin %75’inin akıllı telefon sahibi olduğu ve telefonlarıyla internette vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Aynı öğrencilerin mobil cihazların eğitim amaçlı kullanımını kolay ve faydalı olarak algıladıkları ve olumlu yönde tutum sahibi oldukları görülmüştür. Yazarlar tarafından yapılan ancak henüz yayınlanmamış daha güncel bir çalışmada ise 337 Tıp fakültesi 4. Sınıf öğrencisinden %92’sinin akıllı telefon ve %82’sinin dizüstü bilgisayara sahip olduğu, %92’si düzenli internet erişimine sahipken, %81’inin de mobil

internet erişimi olduğu görülmüştür. e-PDÖ uygulamaları ile hem öğrencilerin UTEAK standartlarını yakalamaları hem de bilişim teknolojilerinden yararlanma konusunda deneyim sağlamaları beklenmektedir (Keskin vd., 2014).

Son olarak OECD Yetişkin Becerileri Araştırması (TEDMEM, 2016) sonuçlarına bakıldığında yetişkinlerin (16-65 yaş arasındaki grup), teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme performansları bakımından lise kademesinden daha az eğitime sahip olanların %63.1'inin, üniversite mezunlarının %7.3'ünün temel beceri testini geçemedikleri veya daha önce bilgisayarla hiç etkileşim kurmadıkları görülmüştür. Aynı rapora göre en üst düzey problem çözme becerisine sahip olan üniversite mezunu yetişkin oranı %4.8 olup Türkiye bu oranla OECD ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır. Bu kötü tablo karşısında gerekli tedbirlerin ivedilikle alınması önem arz ettiğinden üniversite öğrencileri ve öğretim üyeleri teknoloji yoğun ortamlarla daha sık iç içe getirilmelidir. Sonuç olarak, e-PDÖ'nün tamamen çevrimiçi olması veya yüz yüze ortamlarla birlikte kullanımı noktasında pek çok olumlu ve olumsuz görüş yer almaktadır. Literatürde standart bir e-PDÖ ortamı modeli görülmemektedir. Araştırmacılara yapılacak öneriler ise; PDÖ sürecindeki tüm katılımcıların görüş ve önerileri alınarak ve kurumun alt yapı olanakları göz önünde bulundurularak, e-PDÖ yönteminin nasıl planlanması ve modellenmesi gerektiğine yönelik çalışmalar yürütülmesi olabilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** As a frequently used method in medical faculties, PBL is a powerful method in terms of stimulating curiosity among students and trying to investigate the missing information through scenarios by linking basic and clinical medicine. The purpose of this study is to present the current situation and the problematic issues in the PBL process, and to propose technology-based solutions.

**Methods:** This study was planned by qualitative research method and data were collected with interview approach. The study group of this research consisted of participants from eight faculty members and two administrative staff from Gazi University Faculty of Medicine. All participants are volunteer and they have agreed to record their voice during the interview. Semi-structured interview forms, prepared separately for faculty and administrative staff, were used in the interviews. After the interviews were transcribed, 13.831 words from the instructors and 926 words from the administrative staff were obtained. All of the text is divided into themes by content analysis method.

**Results:** Problems related to the present situation are collected under five themes. The themes are as follows: physical space and facilitator organization, printed scenarios, the problems while evaluating student performance, simultaneous and out-of-class workload of PBL facilitators, and Generation Z learners and their access to the sources and library. It is necessary to plan a lot of parallel sessions while creating the small groups in PBL method because of the increasing number of students in medical faculties. This may create difficulties in both planning the physical space and in planning the teaching staff. Students are struggling to fit into existing classrooms, sometimes requiring additional seats. Students are being distributed to the existing groups when their PBL facilitator informs in the last minute that s/he will not be able to come. Because it is difficult to find someone instead of his/her place. The number of students in the group already in excess is increasing more. In e-PBL applications, both synchronous (MSN-chat, MSN, Whatsapp) and asynchronous (e-mail, blog, wiki) tools for communicating, and usage of the learning management systems (Blackboard, Moodle, TopClass) will finish the obligation of being present at the same place. In this way, the instructors will be able to allocate time to the students at a more convenient time for them. The conditions that force the physical space will be lifted.

Presenting black & white printed scenarios makes it difficult to be read some of the images (e.g. X-ray, pathology outlines, stains) due to image quality and colors. The consumption of paper is increasing because of the photocopying to all the students and facilitators. Using digital scenarios will reduce both paper usage and will keep information systematically in a transparent and reliable form. In addition, presentation of problem scenarios with multimedia supported items will ensure that the problem situation is more permanent by combining of visual and audio elements. It is possible that the digital scenarios with video, animation and multi-media supported patient simulator software can be more effective and lasting than text-based scenarios.

Assessment of student performance is difficult, as the number of them in the group increases. It is becoming increasingly difficult to balance students who speak and do not

speak in the group, direct them to proceed with the discussions, and observe and evaluate the students at the same time. It is not possible for students who do not speak in e-PBL. Moreover, when evaluation forms are taken out of the classroom, problems such as loss of these documents can occur. Participation of students in electronic evaluation can be monitored in a transparent and objective way with student logs. At the end of the scenario, they can create their own concept maps with the help of various tools, and can make self-evaluation or peer evaluation on individual reports and in-group participation. There is no such thing as document loss when the results are kept in the database.

Obligations of medical faculty instructors to provide health services in addition to research and teaching can make it difficult for the PBL to devote enough time. Sometimes the PBL sessions which need to be done three times are completed in two sessions or one session and do not serve PBL purposes. Sometimes, the instructor leaves the facilitator role and teach traditional, and they determine the learning goals themselves and even present them themselves. Guidance resources on roles for PBL facilitators can be presented online. A sample PBL case video can be shared online and faculty members can have an opportunity to watch an ideal PBL facilitator. A discussion or resource-sharing forum can be added where they can communicate with each other and with the PBL committee. Sample questions that lead learners to think can be shared from this platform. An online presentation, video or sources may be available on the use of non-verbal cues in online environments.

Today's learners are known as the Generation Z, and continue to learn out of the classroom. It is seen that, they are active technology users, and their information gathering process is based purely on technology but mostly on the web pages. More professional web-based resources (e.g. podcasts, open online courses, e-books and videos from university's online library) can be shared to avoid reaching to specific resources only through web pages.

***Discussion and Conclusions:*** From the point of view of benefits, e-PBL has flexible learning opportunities for people to make their own plan on what, when and how to study regardless of time and space. As learning and communication tools in e-PBL environment; chat rooms, discussion forums, databases, file upload and download options, web links of reliable web sites, re-accessible video courses and presentations, automated exams, and group discussion boards that are special for each group will make the learners active in their learning process. As 21st-century learners, they develop online literacy skills and can take learning out of classroom walls with anytime and anywhere learning philosophy.

### Kaynakça

- Azer, S.A. (2007a). Medical education at the crossroads: Which way forward?, *Annals of Saudi Medicine*, 27(3), 153-157.
- Azer, S. A. (2007b). Twelve tips for creating trigger images for problem-based learning cases. *Medical Teacher*, 29(2-3), 93-97.
- Balslev, T., De Grave, W.S., Muijtjens, A.M.M., & Scherpbier, A. J. J. A. (2005). Comparison of text and video cases in a postgraduate problem-based learning format. *Medical Education*, 39, 1086–1092.
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H. & Stevens, M. (2012). Cutting the Distance in Distance Education: Perspectives on What Promotes Positive, Online Learning Experiences. *Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9). Son erişim tarihi: 7.03.2018  
<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=9>.
- Demirören, M. & Demirel, M. (2006). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi dönem 2 öğrencilerinin PDÖ uygulamalarının üstünlük ve sınırlılıklarına ilişkin görüşleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 23, 33-40.
- Ellaway, R. H., Poulton, T., & Jivram, T. (2015). Decision PBL: A 4-year retrospective case study of the use of virtual patients in problem-based learning, *Medical Teacher*, 37(10), 926-934, DOI: 10.3109/0142159X.2014.970627
- Gavgani, V. Z., Hazrati, H., & Ghojzadeh, M. (2015). The efficacy of digital case scenario versus paper case scenario on clinical reasoning in problem-based learning: A systematic review and meta-analysis. *Research and Development in Medical Education*, 4(1), 17-22.
- Ghanchi, N. K., Khan, S., Afridi, A., Sajid, S., Afzal, S., Ahmed, I., Ahmed, R., & Ghias, K. (2013). Video or paper for delivery of problem-based learning cases?. *Medical Education*, 47, 1131.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (5. Baskı). (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gould, K., Sadera, W., & McNary, S. (2015). Comparing changes in content knowledge between online problem based learning and traditional instruction in undergraduate health professional students. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 74-86.
- Gündüz, A. Y., Alemdağ, E., Yaşar, S., & Erdem, M. (2016). Design of a problem-based online learning environment and evaluation of its effectiveness. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 49-57.
- Gürpınar, E., Tetik, C., Alimoğlu, M. K., & Akdoğan, I. (2011). *Probleme dayalı öğrenimin eğitim yönlendiricileri ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi*. Toplum Dayalı Tıp Eğitimi ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu, 5-7 Mayıs, Antalya.
- Gürpınar, E., Zayim, N., Özenci, C. C., Alimoğlu, M. K. (2009). First report about an e-learning application supporting PBL: Students' usages, satisfactions, and achievements. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 55-62.



- Han, H., Resch, D. S., & Kovach, R. A. (2013). Educational technology in medical education. *Teaching and Learning in Medicine*, 25(sup1), 39-43, DOI: 10.1080/10401334.2013.842914
- Howatson-Jones, L. (2004). Designing web-based education courses for nurses, *Nursing Standard*, 19(11), 41-44.
- Hussain, R.M.R., Mamat, W.H.W., Salleh, N., Saat, R.M., & Harland, T. (2007). Problem-based learning in Asian universities. *Studies in Higher Education*, 32(6), 761-772.
- Jawaid M., & Aly SM. (2014). 'E-learning' modalities in the current era of medical education in Pakistan. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 30(5), 1156-1158.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. In Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional-Design theories and models, a new paradigm of instructional theory* (pp.215-239). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskin, O., Musal, B., Tuncel, P. & Canda, T. (2014). *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde Elektronik PDÖ Uygulaması Deneyimi*. VIII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 7-9 Mayıs, İstanbul.
- Kim, K-J., & Kee, C. (2013). Evaluation of an e-PBL model to promote individual reasoning. *Medical Teacher*, 35, 978-983.
- Kim, J.-H. & Shin, J.-S. (2014). Effects of an online problem-based learning program on sexual health care competencies among oncology nurses: a pilot study. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 45(9), 393-401.
- Küçük, S., Kapakin, S., & Göktaş, Y. (2014). *Tıp Fakültesi Öğrencilerinin mobil cihazları kullanım durumları ve mobil öğrenmeye yönelik görüşleri*. VIII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 7-9 Mayıs, İstanbul.
- LITFL- Life in the fast lane. (2014). FOAM: Free Open Access Meducation. 21.10.2016 tarihinde <http://lifeinthefastlane.com/foam/> adresinden erişilmiştir.
- MacDermid, J.C., Solomon, P., Law, M., Russell, D., & Stratford, P. (2006). Defining the effect and mediators of two knowledge translation strategies designed to alter knowledge, intent and clinical utilization of rehabilitation outcome measures: a study protocol. *Implementation Science*, 1(14), 1-11.
- Maldonado, R. (2011). The use of multimedia clinical case scenario software in a problem-based learning course: impact on faculty workload and student learning outcomes. *The Journal of Physician Assistant Education*, 22(3), 51-55.
- May, N. (2016). Generation Why – Challenges in Medical Education at #NSWMET. 21.10.2016 tarihinde <http://stemlynsblog.org/generationwhy/> adresinden erişilmiştir.
- MOTE (2010). Türk Tabipler Birliği mezuniyet öncesi tıp eğitimi raporu. 27.02.2016 tarihinde [http://www.ttb.org.tr/kutuphane/mote\\_2010.pdf](http://www.ttb.org.tr/kutuphane/mote_2010.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Musal, B., Keskin, O., & Tuncel, P. (2016). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp fakültesi mezuniyet öncesi tıp eğitiminde e-PDÖ uygulaması: İki yıllık deneyim. *Türkiye Klinikleri, Tıp Eğitimi Özel Sayısı*, 1(3), 17-24.

- Musal, B., Akalın E., Kılıç, O., Esen, A. & Alıcı, E. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp fakültesi probleme dayalı öğretim programı, süreçleri ve eğitim yönlendiricilerinin rolü. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 9, 39-49.
- Nickson, C.P., & Cadogan, M.D. (2014). Free open access medical education (FOAM) for the emergency physician. *Emergency Medicine Australasia*, 26, 76-83.
- Onan, A. 2011. *Probleme dayalı ağısal öğrenmenin tıp fakültesi öğrencilerinin transfer becerileri ve özyeterlilik algılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD, Ankara.
- Persson, A.C., Fyrenius, A., & Bergdahl, B. (2010). Perspectives on using multimedia scenarios in a PBL medical curriculum. *Medical Teacher*, 32(9), 766-772.
- Rounds, L., & Rapport, B. A. (2008). The successful use of problem-based learning in an online nurse practitioner course. *Nursing Education Perspectives*, 29(1), 12-16.
- Savin-Baden, M. (2006). The challenge of using problem based learning online. In Savin-Baden, M. & Wilkie, K. (Eds.), *Problem-based Learning Online* (pp. 3-13). Maidenhead: McGraw Hill.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. (2011). The process of problem-based learning: what works and why. *Medical Education*, 45(8), 792-806.
- Sezer, B., Odabaşı, O., & Abay, Ş. E. (2014). Tıp Fakültesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve örnek bir uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin görüşleri (Hacettepe Üniversitesi Örneği), VIII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 7-9 Mayıs, İstanbul.
- Spinello, E. F., & Fischbach, R. (2008). Using a Web-Based Simulation as a Problem-Based Learning Experience: Perceived and Actual Performance of Undergraduate Public Health Students. *Public Health Reports*, 123(Suppl 2), 78-84.
- Strobel, J., & van Barneveld, A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44-58.
- Şendağ, S., & Odabaşı, F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers and Education*, 53, 132-141.
- TEDMEM. (2016). OECD Yetişkin becerileri araştırması: Türkiye ile ilgili sonuçlar. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Turan, S. & Demirel, Ö. (2011). Hacettepe Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları ve görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 16-30.
- UTEAK (2014). Mezuniyet öncesi tıp eğitimi ulusal standartları. 21.10.2016 tarihinde [http://www.uteak.org.tr/uploads/belge/MOTE\\_STANDARTLAR\\_2014.pdf](http://www.uteak.org.tr/uploads/belge/MOTE_STANDARTLAR_2014.pdf) adresinden erişilmiştir.

- Valaitis, R. K., Sword, W.A., Jones, B., & Hodges, A. (2005). Problem-based learning online: Perceptions of health science students. *Advances in Health Sciences Education, 10*, 231-252.
- Vasiliou, C., Ioannou, A., Arh, T., Zaphiris P., & Klobučar, T. (2013). *Technology-enhanced problem based learning*. 32<sup>nd</sup> International Conference on Organizational Science Development, 20-22 March, Portorož, Slovenia.
- Vosinakis, S., Koutsabasis, P., Zaharias, P., & Belk, M. (2012). Problem-based learning in virtual worlds: Two case studies in user interface design. In Mark, C. & Withnail, G. (Eds.), *Experiential learning in virtual worlds - Exploring the complexities* (pp.1-21). Inter-Disciplinary Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız-İnanıcı, S. (2014). *Öğrenci gözüyle probleme dayalı öğrenme oturumlarının değerlendirilmesi: Stres Modülü*. VIII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 7-9 Mayıs, İstanbul.
- Zubaidah, S. (2005). Problem-based learning: Literature review. *Singapore Nursing Journal, 32*(4), 50-55.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

### An Investigation into the Information Technology Self Efficacy Level of Secondary School Maths Teachers' according to Gender Variable

Osman Yılmaz KARTAL\*

Dinçer TEMELLİ\*\*

Çavuş ŞAHİN\*\*\*

Received: 28 March 2018

Research Article

Accepted: 06 June 2018

**ABSTRACT:** In the research, it is aimed at to examine the self-efficacy levels of information technology of secondary school mathematics teachers according to gender. The study also finds out whether the self-efficacy levels of male and female teachers differ according to professional experience. In the study, a causal comparative research design one of the quantitative research methods is used. The research population is composed of secondary school mathematics teachers taught in Çanakkale. Based on the principle of volunteering, participants were reached by using "random sampling technique". A total of 168 teachers, 71 males and 97 females, participated in the research. With this technique, the "Self-efficacy Perceptions Scale of Teachers' Information Technology" developed by Ekici, Ekici and Kara (2012), consisting of 27 items, was used as data collection tool. The results of the study revealed that male and female mathematics teachers' self-efficacy levels of IT are "high" (over total score) according to the rating between "very low" and "very high". It was found out that self-efficacy levels of male teachers are higher than self-efficacy levels of female teachers. In addition, it was seen that self-efficacy levels of male teachers are higher than female self-efficacy levels in each professional experience.

**Keywords:** self-efficacy, secondary school mathematic teachers, information and technology self-efficacy, math achievement.

**ÖZ:** Türkiye'nin matematik başarısı dikkate alındığında, bazı sınırlılıkların olduğu görülmektedir. Matematik başarısını etkili kılmak için, eğitim sistemi içerisindeki en etkin paydaşlardan birisi matematik öğretmenleridir. Bilişim teknolojilerinin, matematik öğretimi üzerindeki rolü ve etkisi önemlidir. Matematik başarısını için, matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterliklerinin belirleyici olma potansiyeli mevcuttur. Ayrıca, alanyazında, öz-yeterlik ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, kadın ve erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmektedir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma deseninde çözümlenmektedir. Araştırma evrenini Çanakkale'de görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Gönüllülük ilkesine dayanarak, tesadüfi örneklem tekniği kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırmaya 71'i erkek, 97'si kadın olmak üzere toplam 168 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 27 maddeden oluşan, Ekici, Ekici ve Kara (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın ve erkek matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterliklerinin "yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca her bir mesleki deneyim (kıdem) aralığında, erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** öz-yeterlik, ortaokul matematik öğretmenleri, bilgi ve iletişim teknolojileri öz-yeterliği, matematik başarısı.

\*Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey, [oykartal79@yahoo.com](mailto:oykartal79@yahoo.com)

\*\* PhD Student, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey, [dincer0182@gmail.com](mailto:dincer0182@gmail.com)

\*\*\* Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey, [csahin25240@yahoo.com](mailto:csahin25240@yahoo.com)

#### Citation Information

Kartal, O. Y., Temelli, D., & Şahin, Ç. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 922-943.

## Giriş

21. yüzyıl bilgi çağından bilişim çağına doğru bir sıçramanın yaşandığı ve eğitim alanındaki rekabetin farklı bir karakter kazandığı bir dönem olarak yansımaktadır. 20. yüzyılda pozitivist yaklaşımın oluşturduğu otorite ile kusursuz işleyen bir mekanizma olarak görülen geleneksel eğitim, postpozitivist yaklaşımla tüm karakterini belirlenimden (determinizm) öz iradeye (indeterminizm) doğru evrilmeye yönlendirmiştir (Morrison, 2008). Öğretim paradigması, yerini, öğrenme paradigmasına bırakmıştır (Barr & Tagg, 1995). Toplumsallaşma olarak tanımlanan eğitim, tanımlanmasına tersine toplumsallaşmayı da dahil etmiştir (Lobet & Cavalcante, 2014). Eğitimin bu yeni kavramsallaştırması, öğrenme ve öğretme faaliyetinin karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu; öğretene ve öğrenene olarak her iki tarafın da öğrendiğini ifade etmektedir. Teknolojinin toplum ve eğitim üzerindeki etkisinden hareketle, dijital yerli olarak adlandırılan 21. yüzyıl öğrencileri, dijital göçmen olarak adlandırılan öğretmenlerine (Prensky, 2001) yeni bir rol sunmuşlardır: Öğrenen öğretmen. Öğretmenlerin, öğrenenlerin farklılaşan öğrenme kültürlerini keşfederek, hem öğrenenlerin hem de kendilerinin öğrenmelerine aracılık yapmaları en temel eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede, öğretmenin rolü, profili, yeterlilikleri inceleme konusu olarak öne çıkmaktadır. Çalışmada ele alınan problemin sunumunda, öncelikle Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin matematik başarı düzeylerine ilişkin değerlendirmeler yapılmakta; sonra matematik başarısının güçlendirilmesi için, matematik öğretmenin sahip olması gereken rol, profil ve yeterlilikler teorik sentezlemeler ve ampirik araştırmaların sonuçları ile ele alınarak araştırma problemi betimlenmektedir.

### Öğrencilerin Matematik Başarısı

Türkiye’de öğrencilerin matematik başarıları dikkate alındığında, matematik başarı düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Türkiye’nin matematik başarı durumunu yansıtan bazı temel göstergelerin dikkate alınması, mevcut durumu yansıtmaması açısından katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede, ulusal ve uluslararası değerlendirmelerdeki sonuçlar, matematik başarısına ilişkin bir gösterge olarak yorumlanmaktadır.

Türkiye’de ulusal bazda, kademeler arası geçişi sağlamak için bazı sınavlar gerçekleştirilmektedir. Bu sınavlardaki matematik testlerine ilişkin sonuçların incelenmesi önemlidir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına giren öğrencilerin (1.153.551 öğrenci) matematik testi puan ortalaması 55,35 puandır. Öğrencilerin matematik testi puan ortalaması diğer testlerin (örn. Türkçe, Fen Bilimleri ...) puan ortalamalarından düşüktür (MEB, 2017). TEOG matematik başarısı bağlamında öğrencilerin sınırlılıklarının mevcut olduğu görülmektedir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında üniversiteye giriş sınavının ilk aşaması olan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) matematik testi sonuçları incelendiğinde, 40 soruluk matematik testinde, son sınıfta okuyan adayların (aday sayısı 927.319) ortalama 5,126 doğru cevabı, tüm adayların (aday sayısı 2.124.412) ortalama 5,128 doğru cevabı bulunmaktadır (ÖSYM, 2017a). Üniversiteye giriş sınavının ikinci aşamasının testlerinden biri olan, Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) 1 Matematik testi sonuçları incelendiğinde, ortaöğretim kurumlarının son sınıfında öğrenimlerine devam ederken sınava giren adaylar (aday sayısı 440.018) 80 soruluk testten ortalama 16,15 soruya doğru cevap verirken, sınava giren tüm adaylar (aday sayısı 814.421) dikkate



alındığında adayların ortalama 15,68 soruya doğru cevap verdikleri görülmektedir (ÖSYM, 2017b). Bu tabloya bakıldığında ise, lise eğitimini tamamlamış bireylerin matematik başarılarının çok düşük olduğu görülmektedir.

Türkiye'nin matematik başarısını yordamak için uluslararası kapsamda değerlendirmelerin gerçekleştirildiği PISA (Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması - Trends in International Mathematics and Science Study) sınavları mevcuttur. Türkiye'nin bu sınavlardaki matematik başarı düzeylerinin incelenmesi, Türkiye'nin matematik karnesini yorumlayabilmek adına önemlidir. PISA 2015 sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin matematik okuryazarlığı ortalama puanı 420'dir. Sınava katılan tüm ülkelerin ortalaması 461 puan; OECD ülkeleri ortalama puanı ise 490'dır. Türkiye matematik başarısı anlamında sınava katılan 72 ülke arasında 50. sıradadır (MEB, 2016a). TIMMS 2015 sonuçları incelendiğinde, Türkiye 4. sınıf (49 ülke katılmış) düzeyinde 36. sırada kalmış ve 483 puanla ölçek ortalaması olan 500 puanın altında kalmıştır. 8. sınıf (39 ülke katılmış) düzeyinde ise 24. sırada kalmış ve 458 puanla ölçek ortalaması olan 500 puanın altında kalmıştır (MEB, 2016b). PISA 2015 ve TIMMS 2015 sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin matematik başarısı konusunda sınırlılıklarının olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye'nin matematik başarısında karşılaştığı bu olumsuz tablonun, 21. yüzyılın bilimsel, eğitimsel ve pedagojik gerçeklikleri ışığında sağlıklı ve işlevsel matematik başarısı lehine değişmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, matematik başarısını etkileyen parametreler, bilimsel zeminde incelenmelidir. Öğretmen öz-yeterliği, matematik başarısını etkileyen parametreler arasında yer almaktadır ve matematik başarısı üzerindeki etkililiğine yönelik ampirik sınamalar dikkat çekmektedir.

### **Matematik Başarısı ve Öğretmen Öz-yeterliği**

Formal eğitim sistemlerinin odaklandığı temel hedeflerden birisi öğrenci başarısıdır. Bu hedefi gerçekleştirmek için tüm parametrelerin koordine bir şekilde işe koşulduğu kompleks bir sistemin eşgüdümlü çalışması söz konusudur. Bu süreçte öğrenci başarısını sağlamada, görev ve sorumlulukları tanımlanan en önemli paydaşlardan biri öğretmendir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi açık bir şekilde ifade edilmektedir (Brophy, 1986; Çelik, Örenoglu Toraman, & Çelik, 2018; Darling-Hammond, 2000; Eraslan, 2009; Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cahen, & Dishaw, 1981; Marks, & Louis, 1997; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Rockoff, 2004; Skinner & Belmont, 1993; Wenglinsky, 2002; Witkin, 1973). Benzer şekilde, öğrencinin matematik başarısı üzerinde de matematik öğretmenin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Canales & Maldonado, 2018; Tella, 2008). Öğretmenin rolünün bu kadar önemli olduğu bir sistemde, karşımıza şu soru çıkmaktadır: Nitelikli öğretmenin sahip olması gereken temel özellikler nelerdir? Bu sorunun cevabı, eğitim paradigmalarına göre değişmektedir. Her bir paradigmanın farklı bir eğitim felsefesi ve farklı bir program niteliği mevcuttur. Dolayısıyla, öğretmen profili de farklılaşmaktadır. Fakat, farklı öğretmen profilleri mevcut olmasına rağmen, uluslararası standartlar çerçevesinde kabul görmüş, öğretmenin sahip olması gereken temel bilgiler, yeterlikler söz konusudur. Shulman (1987) öğretmenin sahip olması gereken bilgileri, içerik bilgisi (konu alan bilgisi), pedagoji bilgisi, program bilgisi,



pedagojik alan bilgisi, öğrenci bilgisi, eğitim bağlamı bilgisi, eğitimin felsefi-tarihi-sosyal temelleri bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Bunlar arasındaki pedagojik alan bilgisi, bilişim teknolojilerinin eğitim alanındaki uygulamalarının kabul görmesi ve işlevsellik olasılığının yüksek olması sonucu, tekno-pedagojik alan bilgisi olarak yeni bir bilgi türünün ortaya çıkmasına aracılık etmiştir (Mishra & Koehler, 2006). Dolayısıyla öğretmenler, öğretme rollerini yerine getirirken, teknoloji destekli alan eğitiminin pedagojik arka planını bilme durumundadırlar. Bu durum da, öğretmenin teknoloji bilgisini, dahası teknoloji kullanma yeterliğini zorunlu kılmaktadır.

Öğrenci başarısı için öğretmenin teknoloji kullanması ve bunun için teknoloji kullanma yeterliğinin önkoşul olması, öz-yeterlik kavramını öne çıkarmaktadır. Bandura (1986) öz-yeterliği öz-algılama olarak ifade etmekte ve bireyin herhangi bir performansı sergileyebilme kapasitesine ilişkin öz-algısı olarak yorumlamaktadır. Öğretmenin öz-yeterliği, özel bir bağlam içinde ele alınan tanımlanmış görevlerin/hedeflerin başarılı bir şekilde tamamlanması için gerekli eylemleri organize edebilme ve uygulayabilme/gerçekleştirebilme yeterliklerine/becerilerine ilişkin algıları olarak yorumlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk, Hoy, & Hoy, 1998). Guskey ve Passaro (1994) öğretmen öz-yeterliğini; öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme başarılarını arttırabileceklerine yönelik inançları olarak tanımlamaktadırlar. Eğitim araştırmaları dikkate alındığında, öğretmen öz-yeterliği konusunda kapsamlı incelemelerin gerçekleştirildiği görülmektedir (Chesnut & Burley, 2015; Fackler & Malmberg, 2016; Güvenç, 2011; Klassen & Tze, 2014). Yüksek öğretmen öz-yeterliği öğrencilerin akademik başarılarını attırmaktadır (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989). Donnell ve Gettinger (2015)'e göre, öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler yeni programları uygulamaya daha istekli olmaktadır. Bu çerçevede, öğrenci başarılarının arka planında yer alan parametrelerden birisinin öğretmen öz-yeterliği olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrenme sürecinde, öğrencilerin başarılarını etkilen sosyo-ekonomik düzey, motivasyon eksikliği, sağlıklı öğrenme çevresine sahip olamama gibi faktörler söz konusudur. Trucker ve diğerlerinin (2005) çalışmaları gösteriyor ki, tüm bu olumsuz faktörlere rağmen, yüksek öğretmen öz-yeterliğine sahip öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmen öz-yeterliğinin öğrenme üzerindeki olumlu etkisinin sürdürülebilir bir eğitim politikası haline getirilebilmesi için, farklı değişkenlerle olan ilişkisinin/etkileşiminin dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmen öz-yeterliğinin, yaş ve mesleki deneyim ile ilişkili olduğunu ortaya koyan incelemeler mevcuttur (Chester & Beaudin, 1996; Cousins, Ross, & Gadalla, 1996). Mesleki deneyim yanında cinsiyet de öz-yeterlik üzerinde belirleyici olmaktadır. Öğretmen öz-yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ortaya koyan araştırmalar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin öz-yeterliğinin yüksek olduğu (Cousins, Ross, & Gadalla, 1996; Moghadam, 2015; Scherer & Siddiq, 2015) ve kadın öğretmenlerin öz-yeterliğinin yüksek olduğu (Coladarci, 1992; Najati, Hassani, & Sahrapour, 2014; Sarfo, Amankwah, Sam, & Konin, 2015) sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Ayrıca, kadın ve erkek öğretmenler arasında öz-yeterlik açısından farklılık olmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Malmberg, Hagger, & Webster, 2014; Nikoopour, Farsani, Tajbakhsh, & Kiyae, 2012; Saricoban, 2015). Cinsiyet ve mesleki deneyimin, öğretmen öz-yeterliği üzerindeki bu etkili olma potansiyeli dikkate alındığında, öğretmenlerin

teknoloji öz-yeterlik düzeylerinde de etkili olup olmayacakları sorusu karşımıza çıkmaktadır.

### **Teknoloji Öz-yeterliği ve Cinsiyet**

Eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımında öğrenci ve öğretmen rolleri dikkate alındığında cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir (Plumm, 2008; Whitley, 1997). Öğretmenlerin teknoloji kullanımlarının, cinsiyetlerine göre farklılaştığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Schofield, 1995). Schofield (1995) araştırmasında, erkek öğretmenlerin öğretim süreçlerinde bilgisayar kullanımına yönelik daha ilgili olduğunu belirtmektedir. Kadın öğretmenlerin hiçbiri, teknolojinin sınıfta kullanıma yönelik, erkek öğretmenler kadar ilgi göstermemişlerdir. Bu bakış açısı ile, sınıf içi öğrenme ortamlarında teknoloji bir fırsat haline gelirken, cinsiyete ilişkin bir önyargı ve eşitsizlik aracı da olabilmektedir. Teknoloji ilgisi ve donanımı güçlü erkek öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kendilerine ait bir hegomonya oluşturma riskinin oluşma olasılığı söz konusu olmaktadır (Plumm, 2008). Whitley (1997) bireylerin teknoloji kullanımına ilişkin teknolojik cinsiyet açığı/uçurumu (Technological gender gap) kavramını ifade etmektedir. Teknolojik cinsiyet açığı kapsamında araştırmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir (Brosnan, 1999; Cooper, 2006; Jenson, Castell, & Bryson, 2003; Lau, & Yuen, 2015; Lim, & Meier, 2011; Littleton, & Hoyles, 2002; NCWIT, 2014). Kadın ve erkeklerin teknoloji kullanım yeterliklerine ilişkin farklılığı ifade eden yaklaşımda, 1990'lı yıllarda erkeklerin kadınlara oranla teknoloji yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri olarak kadınların teknoloji öz-yeterlik düzeylerinin zayıf olması ifade edilmektedir (Whitley, 1997). 2010'lu yıllar dikkate alındığında teknolojik cinsiyet açığının devam ettiği görülmektedir (Lau, & Yuen, 2015). Zhao, Lu, Huang ve Wang (2010) çalışmalarında, ifade edilen teknoloji cinsiyet açığının nedeni olarak öz-yeterlik önemli bir belirleyici olarak ifade edilmektedir. Kız öğrencilerin teknoloji (internet) öz-yeterliklerinin erkeklerden düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra, Hatlevik ve Christophersen (2013) teknoloji okuryazarlığı (teknoloji erişimi, işleme, değerlendirme, üretme ve teknoloji aracılığı ile bilgi iletişimi) düzeylerinde cinsiyet açısından herhangi bir farklılık olmadığını vurgulamakta; teknolojik cinsiyet açığının varlığını çürütmektedir. Teknolojik cinsiyet açığının, teknoloji erişim (dijital uçurumun kapanması) düzeyinin artması, teknoloji kullanım tecrübesinin artması ve teknolojinin günlük yaşamdaki yerinin ağırlık kazanması ile 2010'lu yıllarda kapanma eğilimi sergilediği söylenebilmektedir. Fakat bu açığın kapatılması için önemli değişkenlerden biri olan teknoloji öz-yeterliği konusunda, bireylerin öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi temel bir koşul olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, cinsiyet ve teknoloji öz-yeterlik konularında çalışmaların sıklığı (Durdell, Haag, & Laithwaite, 2000) bu tezi doğrulamaktadır.

### **Araştırma Problemi**

Matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterliği, Türkiye'nin matematik başarısını sağlıklı ve işlevsel bir çizgiye ulaştırabilmek için dikkate alınması gereken parametrelerden biridir. Teknolojinin formal ve informal öğrenmenin temel yapı taşlarından biri olduğu 21. yüzyıl eğitim girişimlerinde, öğrenci başarısı için, eğitim süreçlerinde eğitim-teknoloji ilişkisi önemsenmelidir. Teknolojinin etkili

entegrasyonu için, teknoloji-içerik-pedagoji arasındaki etkileşim dikkate alınmalıdır. Teknoloji temelli öğretim, öğretmenin teknolojiyi nasıl kullanacağını bilmesi ve içeriği anlaması ile etkili ve işlevsel hale gelememektedir. Öğretmenin planlama, uygulama, değerlendirme gibi öğretimsel süreçlere yönelik pedagojik uygulama ve bilgilerini teknoloji temelli öğretim ihtiyaçları çerçevesinde geliştirmesi gerekmektedir (Rutherford, Long, & Farkas, 2017). Dolayısıyla, eğitimde teknoloji kullanımı basit bir yapı olmaktan öte karmaşık bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin bu konuda sahip olması gereken farklı yeterlikleri söz konusudur. Bunlardan birisi de bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyidir. Tran ve diğerleri (2012) öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile sanal matematik uygulamalarını (yazılımlarını) sınıf içi etkinliklerinde kullanmaları arasında pozitif ilişkinin mevcut olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Rutherford, Long ve Farkas (2017)'da çalışmalarında, sanal matematik uygulamalarına (Spatial Temporal Mathematics - ST Math) yönelik mesleki gelişimin, öğretmenlerin sanal matematik uygulamalarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojisi öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Alrajhi, Aldhafri, Alkharusi, Albusaidi, Alkharusi, Ambusaidi ve Alhosni (2017) araştırmalarında, matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyinin cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenlerince yordandığı sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye'nin matematik başarısını iyileştirme bağlamında geliştirilecek politikalara yön verme adına, kadın ve erkek matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi; bu incelemenin mesleki deneyime göre de gerçekleştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, matematik öğretmenlerinin, bilişim çağının temel göstergesi olan bilişim teknolojilerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi ile kadın ve erkek öğretmenler arasındaki öz-yeterlik farklılığının araştırılması gerçekleştirilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyleri nedir?
2. Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Kadın ve erkek ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

Araştırma problemi nicel araştırma yöntem desenlemelerinden "ex post facto" olarak bilinen nedensel karşılaştırma desenlemesi ile çözümlenmektedir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, değişkenler arasında neden sonuç (cause-effect) incelemeleri gerçekleştirmektedir. Bu incelemelerden biri olan, herhangi bir gruba üyeliğin (neden) bağımlı değişken (sonuç) üzerinde bir farklılaşmaya neden olup olmadığı, bu araştırmanın probleminin çözümlenmesinde işe koşulmaktadır. Grup olarak, cinsiyet,

mesleki deneyim ele alınabilmektedir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). Araştırmamızda, katılımcılar kadın ve erkek olarak iki grup üzerinden, her iki grup üyelerinin mesleki deneyimleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olmak üzere 4 grup üzerinden oluşmaktadır. Bağımlı değişken olarak katılımcıların (ortaokul matematik öğretmenleri) bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyleri incelenmektedir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma probleminin temel paydaşı olan ortaokul matematik öğretmenleri evreni oluştururken, araştırma evrenini Çanakkale’de görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Gönüllülük ilkesine dayanarak, tesadüfi örneklem tekniği kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında, yeterli örneklem büyüklüğü için katılımcıların oluşturduğu her bir grubun en az 30 kişiden oluşması önerilmektedir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). Araştırmaya dahil olan katılımcıların dağılımları incelendiğinde bu koşulun sağlandığı görülmektedir. Araştırmaya 71’i erkek (%42.3), 97’si kadın (%57.7) olmak üzere toplam 168 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan 47 öğretmen (%28.0) 1-5 yıl arası, 40 öğretmen (%23.8) 6-10 yıl arası, 46 öğretmen (%27.4) 11-15 yıl arası ve 35 öğretmen (%20.8) 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada, veri toplama aracı olarak 27 maddeden oluşan, Ekici, Ekici ve Kara (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek boyut üzerinden puanlanmaktadır. Katılımcıların görüşleri “hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a doğru puanlanan 5’li likert ölçeği ile alınmıştır. Ölçeğin güvenirlik incelemesi için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ekici, Ekici ve Kara (2012) tarafından geliştirilen ölçme aracının orijinalinde 0.97 olan Cronbach-Alfa katsayısı, araştırmamızda 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi araştırma amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Analizler için parametrik test varsayımları kontrol edilmiştir. Normallik sınaması için skewness ve kurtosis değerleri ile histogram eğrileri incelenmiştir. Skewness ve kurtosis değerlerinin -2 ile +2 arasında olması verilerin normal dağıldığının göstergesidir (Lomax, & Hahs-Vaughn, 2012) ve araştırma verileri -1 ile +1 arasında değer almaktadır. İncelemeler sonucunda, verilerin normal dağıldığı anlaşılmıştır. Parametrik testlerin gerçekleştirilmesinin uygun olduğu kararlaştırılmıştır. Betimsel karşılaştırmalar için aritmetik ortalama ve standart sapma, farklılık analizleri için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelenmiştir. İncelemeler SPSS 21.0 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin puanlamasında, 1.00-1.50 arası “çok düşük”, 1.51-2.50 arası “düşük”, 2.51-3.50 arası “orta”, 3.51-4.50 arası “yüksek” ve 4.51-5.00 arası “çok yüksek” öz-yeterlik düzeyi olarak yorumlanmaktadır.

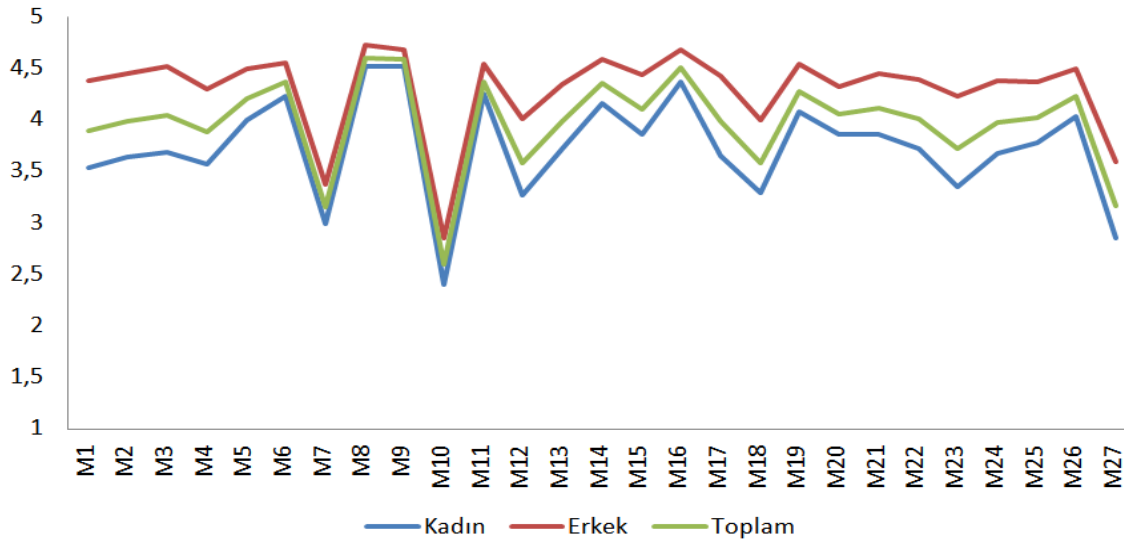
## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen istatistikî analizlerin sonuçları sunulmaktadır.

### Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi

Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyleri kadın öğretmenler, erkek öğretmenler ve toplam katılımcılar üzerinden madde bazında incelenmiştir. İnceleme sonuçları Grafik 1 ve Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Grafik 1.** Kadın ve Erkek Matematik Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması



Grafik 1 incelendiğinde, bilişim teknolojisi öz-yeterlik kodlarına referans olarak ele alınan her bir maddeye verilen cevaplar doğrultusunda, erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre her maddede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 1

*Kadın ve Erkek Matematik Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*

	Kadın		Erkek		Toplam	
	$\bar{X}^*$	Ss	$\bar{X}^*$	Ss	$\bar{X}^*$	Ss
M1.Bilgisayar ilerleyen zamanlarda bozulduğunda tekrar sistemi düzgün olarak çalıştırmak için yedekleme dosyası oluşturabilirim.	3.53	1.05	4.38	.83	3.89	1.05
M2.Bilgisayar donanımı ve programıyla ilgili terimleri anlayabilirim.	3.63	0.96	4.45	.77	3.98	0.97
M3.Bilgisayarım anti-virüs yazılımı kullanabilirim.	3.68	1.04	4.52	.83	4.04	1.03
M4.Bilgisayar programlarının ilerlemiş özelliklerini öğrenebilirim.	3.57	0.99	4.30	.82	3.88	0.98
M5.Kelime işleme programlarını kullanabilirim (MS Word, Openoffice vb.)	3.99	0.88	4.49	.83	4.20	0.89
M6.Sunum hazırlama yazılımları kullanabilirim	4.23	0.82	4.55	.75	4.36	0.80
M7.Veri tabanı kullanabilirim. (MS Access vb.)	2.99	1.10	3.37	1.10	3.15	1.11
M8.Elektronik posta kullanabilirim.	4.51	0.68	4.72	.59	4.60	0.65
M9.Web ortamında herhangi bir arama motorunu kullanabilirim.	4.51	0.71	4.68	.65	4.58	0.68
M10.Web sayfası hazırlayabilirim.	2.40	1.21	2.85	1.24	2.59	1.24
M11.Sanal ortamdaki her tür kaynağı internetten indirip kullanabilirim.	4.25	0.84	4.54	.67	4.37	0.78
M12.Dosya transfer protokolü (FTP) ile ağda dosya transferi yapabilirim/kullanabilirim.	3.27	1.16	4.01	1.02	3.58	1.16
M13.Forum/Tartışma gruplarına katılabilirim.	3.72	1.06	4.34	.81	3.98	1.00
M14.Tarayıcı kullanabilirim.	4.16	0.98	4.59	.80	4.35	0.92
M15.Bilgisayar ortamında resimler üzerinde değişiklik yapabilirim.	3.86	1.11	4.44	.91	4.10	1.06
M16.TV, DVD, Projeksiyon vb. multimedya araçlarını kullanabilirim.	4.37	0.78	4.68	.67	4.50	0.75
M17.Bilişim teknolojilerinden faydalanırken karşılaştığın sorunları çözebilirim.	3.65	1.01	4.42	.87	3.98	1.02
M18.Sanal ortamda video konferansa katılabilirim/yapabilirim.	3.29	1.05	3.99	.99	3.58	1.08
M19.Bilgileri organize etmek (düzenlemek, depolamak, yapılandırmak, vb.) için bilgisayarı kullanabilirim.	4.08	0.79	4.54	.77	4.27	0.80
M20.Sohbet programlarını (Chat, Skype, Google Talk gibi) kullanabilirim.	3.85	1.06	4.32	.82	4.05	0.99
M21.Kütüphanelerin web sayfalarını kullanarak araştırma yapabilirim.	3.86	1.02	4.45	.86	4.11	0.99
M22.Elektronik ortamda değerlendirme rubrikleri (dereceli puanlama ölçeği) hazırlayabilirim.	3.72	1.00	4.39	.76	4.01	0.96
M23.İnteraktif akıllı tahta kullanabilirim.	3.35	1.12	4.23	.94	3.72	1.13
M24.Elektronik kaynaklar (derecelendirme ölçekleri, elektronik rubrikler gibi) kullanarak öğrencileri değerlendirebilirim.	3.67	1.04	4.38	.78	3.97	1.00
M25.Bilişim teknolojileri araç gereçlerinin (bilgisayar donanımları, projeksiyon, tarayıcı, ağ, akıllı tahta vb.) işlevlerini tanımlayabilirim.	3.77	0.90	4.37	.83	4.02	0.91
M26.Bilişim teknolojilerini derslerimde sunum ve gösterim amaçlı kullanabilirim.	4.03	0.82	4.49	.77	4.23	0.83
M27.Moodle, Blackboard Web CT vb. ders yönetim sistemlerini öğretim amaçlı kullanabilirim.	2.85	1.13	3.59	1.14	3.16	1.19
Toplam Öz-yeterlik Puanı	3.73	0.68	4.30	.63	3.97	.71

\*1.00-1.50 arası "çok düşük", 1.51-2.50 arası "düşük", 2.51-3.50 arası "orta", 3.51-4.50 arası "yüksek", 4.51-5.00 arası "çok yüksek"



Tablo 1 incelendiğinde tüm katılımcıların bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin “yüksek” düzeyde ( $\bar{X} = 3.97$ ) olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek katılımcıların düzeyleri incelendiğinde, kadın ( $\bar{X} = 3.73$ ) ve erkek ( $\bar{X} = 4.30$ ) ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin “yüksek” olduğu; fakat erkek öğretmenlerin puanlarının kadın öğretmenlerden görece yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığın kaynağının yorumlanması için bilişim teknolojileri öz-yeterlik kodları madde bazında incelenmektedir. (Kadın ve erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasındaki bu farklılığın istatistiki olarak anlamlılığı olup olmadığı Tablo 2’de sunulmaktadır.)

Kadın ortaokul matematik öğretmenleri “web sayfası hazırlama”da “düşük” öz-yeterlik düzeyinde, erkek matematik öğretmenleri ise “orta” öz-yeterlik düzeyindedirler.

Kadın öğretmenlerin bilişim teknolojisi öz-yeterlik düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu kodlar incelendiğinde, “Moodle, Blackboard, Web CT vb. ders yönetim sistemlerini öğretim amaçlı kullanabilme” ve “veri tabanı kullanabilme” kodları öne çıkmaktadır. Fakat, erkek öğretmenlerin de bu kodlara yönelik öz-yeterlik düzeylerinin (puanları görece kadın öğretmenlerden yüksek olmakla beraber) “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, özellikle, teknik yeterlik isteyen konularda kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır.

Diğer açıdan, kadın öğretmenlerin bilişim teknolojisi öz-yeterlik kodlarına ilişkin kendilerini “çok yüksek” öz-yeterlik düzeyinde gördükleri sadece 2 kod bulunmaktadır. Bunlar; “elektronik posta kullanma” ile “web ortamında arama motoru kullanma”dır. Erkek öğretmenler ise, bilişim teknolojisi öz-yeterlik kodlarına ilişkin kendilerini “çok yüksek” öz-yeterlik düzeyinde gördükleri 7 kod bulunmaktadır. Bunlar; kadın öğretmenlerle aynı kodlara ek olarak, “sunum hazırlama yazılımları kullanma”, “sanal ortamda her türlü kaynağı indirip kullanma”, “tarayıcı kullanma”, “DVD, projeksiyon gibi multimedya araçlarını kullanma”, “bilgileri organize etmek için bilgisayar kullanma”dır.

Diğer bilişim teknolojisi öz-yeterlik kodlarına yönelik kadın ve erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri “yüksek”tir.

Öğretmenlerin, “yüksek” ve “çok yüksek” öz-yeterlik düzeyinde oldukları bilişim teknolojisi öz-yeterlik kodları incelendiğinde, öğretmenlerin bu konularda kendilerini yeterli görmeleri, bu kodların eğitim-öğretim süreçlerinde rutin davranışlar haline gelmesi ve 2010’lu yılların eğitim kültürünün bileşenleri arasında olmaları olarak yorumlanmaktadır.

## Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmektedir.

Tablo 2.

*Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi – Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları*

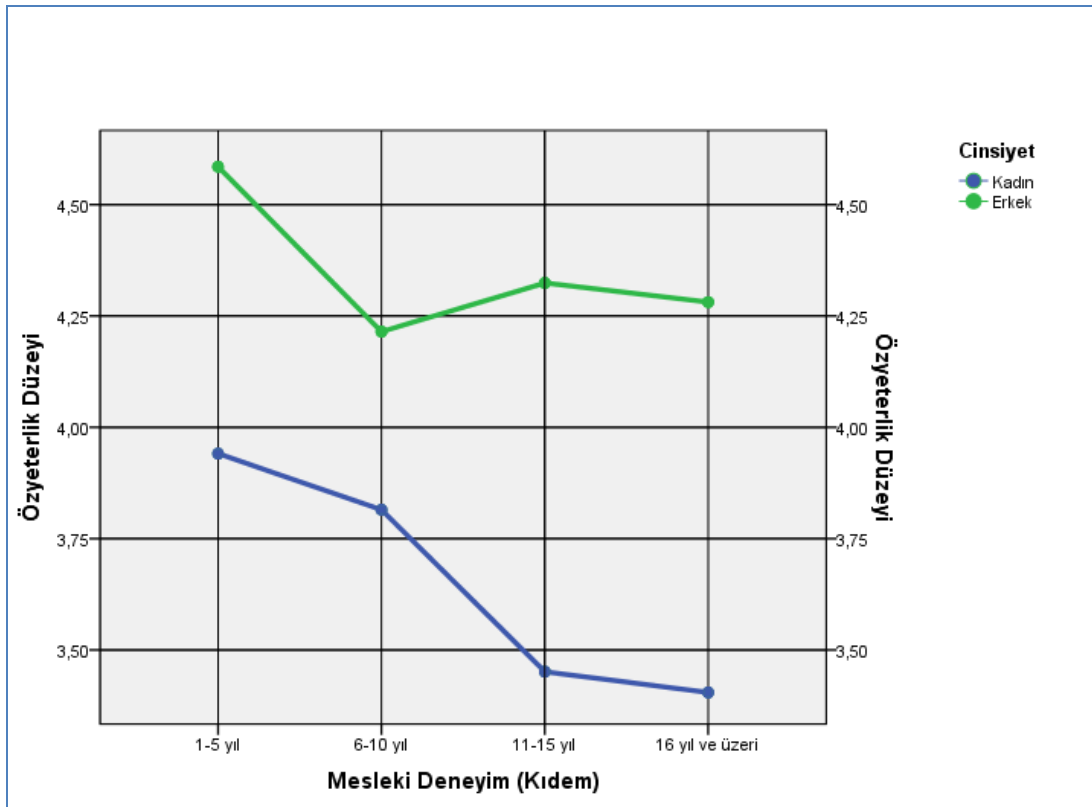
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	SD	t	p
Kadın	97	3.73	.68	166	-5.514	<b>0.000*</b>
Erkek	71	4.30	.63			

\* $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $t = -5.514$ ,  $p < 0.01$ ). Erkek ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyleri ( $\bar{X} = 4.30$ ), kadın ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinden ( $\bar{X} = 3.73$ ) yüksektir. Bu durum cinsiyetin ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

## Kadın ve Erkek Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkenine Karşılaştırılması

**Grafik 2.** Kadın ve Erkek Katılımcıların Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Karşılaştırılması



Grafik 2 incelendiğinde, kadın ve erkekler arasında, her bir mesleki deneyim aralığında farklılık olduğu ve bu farklılığın erkekler lehine olduğu görülmektedir. Diğer açıdan, kadın öğretmenlerin mesleki deneyimleri artıkça bilişim teknolojisi öz-yeterlik düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Erkek öğretmenlerin 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip olma durumundan sonra bir düşme yaşandığı, diğer mesleki deneyim aralıklarında benzer düzeyde bilişim teknolojisi öz-yeterlik düzeyinde oldukları görülmektedir. Kadın öğretmenlerin, öz-yeterlik düzeylerinin sürekli bir düşüş eğiliminde olmasına karşın erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin kadınlardan yüksek ve sürekliliğini koruyan bir çizgide kalması incelenmesi gereken bir konudur.

Kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre bilişim teknolojisi öz-yeterlik düzeylerindeki farklılaşmanın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığı Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

*Kadın ve Erkek Katılımcıların Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Karşılaştırılması – Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*

	Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Kadın	1-5 yıl	42	3.94	0.58	4.032	.010*	1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında
	6-10 yıl	20	3.81	0.61			
	11-15 yıl	22	3.45	0.61			
	16 yıl ve üzeri	13	3.40	0.93			
	Toplam	97	3.73	0.68			
Levene:1.097		p= .355					
Erkek	1-5 yıl	5	4.59	0.30	.476	.700	--
	6-10 yıl	20	4.21	0.74			
	11-15 yıl	24	4.32	0.60			
	16 yıl ve üzeri	22	4.28	0.62			
	Toplam	71	4.30	0.63			
Levene:2.024		p= .119					

\* $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, kadın ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $F = 4.032$ ,  $p < 0.05$ ). Mesleki deneyim aralıkları dikkate alındığında, 1-5 yıl arası mesleki ( $\bar{X} = 3.94$ ) deneyime sahip olan kadın öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin, 11-15 yıl arası mesleki deneyime ( $\bar{X} = 3.45$ ) sahip olan kadın öğretmenlerden yüksek olduğu anlaşılmaktadır ve bu durum istatistiki olarak fark yaratmaktadır. Grafik 2'de görülen kadın öğretmenlerin mesleki deneyim aralıklarındaki öz-yeterlik düzey farklılaşmalarının, 1-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki deneyim dışındaki aralıklarda istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir. Fakat erkek öğretmenlerde görülmeyen bu düşüşün kaynağının araştırılması, teknoloji eğitim entegrasyonunun arttığı bir süreçte olumsuz bir eğilim seyrine dönüşmemesi için incelemelerin yapılması gerekli görülmektedir.

Erkek ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyleri mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F = .476$ ,  $p > 0.05$ ) (Tablo 3). Farklı mesleki deneyim aralığında olan öğretmenlerin bilişim teknolojisi öz-yeterlik düzeyleri benzer olarak yorumlanmaktadır.

Fakat, Grafik 2’de görülen 1-5 yıl mesleki deneyim aralığındaki olumlu farklılaşmanın kaynağının incelenmesi ve etkileşimlerinin yorumlanması önemlidir.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmada kadın ve erkek matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre karşılaştırma yapılırken, mesleki deneyim düzeyine göre de kadın ve erkek matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerindeki değişimler analiz edilmiştir.

Gerçekleştirilen incelemeler sonucunda, kadın ve erkek matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin “çok düşük” ile “çok yüksek” arasında gerçekleştirilen derecelendirmeye göre “yüksek” düzeyde (toplam puan üzerinden) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde bilişim teknolojisi kullanabilme potansiyellerine yönelik bir ipucu vermektedir. Öğretmenlerin kendilerini bilişim teknolojileri konusunda yeterli algılamaları, mesleki yeterlik açısından fırsat olarak değerlendirilmektedir. Fakat, her türlü bilişim teknolojisinin formal ve informal eğitim süreçlerine nüfuz ettiği bilişim çağı gerçeklikleri dikkate alındığında, matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojisi öz-yeterlik düzeylerinin neden en yüksek düzeyde olmadığı sorusunun sorulması gereklidir. Eğitim uygulamalarının geleneksel öğrenme ortamlarından yavaş yavaş kopma eğiliminde olduğu, salt dijital öğrenme çevrelerinde ya da harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla gerçekleştiği 21. yüzyıl eğitim girişimleri bağlamında, bu durum bir sınırlılık olarak yorumlanabilmektedir. Genel olarak, ortaokul matematik öğretmenlerinin bilgisayar ve bilgisayar sistemlerine ait donanım ve yazılımları, internet ortamındaki iletişim kanallarını kullanmada kendilerini yeterli gördüğü; fakat özellikle, teknik yeterlik isteyen web sayfası yapma, veri tabanı kullanma ve yeni kullanılmaya başlanan ders yönetim sistemlerinde yüksek düzeyde bir özyeterliğe sahip olmadıkları görülmektedir.

Bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyi, kadın ve erkek öğretmenler arasında karşılaştırma yapılarak incelendiğinde, her bir bilişim teknolojisi öz-yeterlik kodunda (test maddesi), erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyi toplam puan üzerinden incelendiğinde, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasında, erkek öğretmenler lehine, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu durum betimsel olarak gözlemlenen kadın ve erkek öğretmen arasındaki öz-yeterlik düzey farkının, istatistiki anlamlılık açısından da mevcut olduğunun göstergesidir. Ulaşılan bu sonucu destekleyen araştırmalar söz konusudur: Whitley (1997) ve Zhao, Lu, Huang ve Wang (2010) araştırmalarında kadınların teknoloji öz-yeterlik düzeylerinin erkeklerden düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum da, alanyazındaki, teknolojik cinsiyet açığının varlığını ortaya koyan çalışmalar ile örtüşmektedir (Brosnan, 1999; Cooper, 2006; Jenson, Castell, & Bryson, 2003; Lau, & Yuen, 2015; Lim, & Meier, 2011; Littleton, & Hoyles, 2002; NCWIT, 2014).

Erkek ve kadın öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farkın mesleki deneyime göre nasıl farklılaştığı incelendiğinde ise; her bir mesleki deneyim (kıdem) aralığında, erkek öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlerin öz-yeterlik

düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, erkeklerin kendi grupları içinde, öz-yeterlik düzeylerinin mesleki deneyime göre farklılaşmadığı; ilk mesleki deneyim aralığı olan “1-5 yıl”dan sonra kısmi bir düşüş gözlemlendiği, fakat genel olarak her mesleki deneyim aralığında birbirleri ile benzer düzeyde olan bir öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Erkek matematik öğretmenleri, mesleki deneyim ile birlikte paralel ilerleyen yaşlarına rağmen, bilişim teknolojilerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerini yüksek seviyede koruyabilmektedirler. Kadın öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri, kendi grupları içinde mesleki deneyime göre incelendiğinde, mesleki deneyim aralığı yükseldikçe (kıdem arttıkça) öz-yeterlik düzeyinde sürekli bir düşüş (düşüş gözlemesine rağmen, öz-yeterlik düzeyi orta düzeyin altına inmemektedir) olduğu görülmektedir. Alrajhi ve diğerleri (2017)’nin araştırmalarında vurguladığı gibi, cinsiyet ve mesleki deneyim öz-yeterlik üzerinde belirleyici olabilmektedir.

Kadın ve erkek matematik öğretmenleri arasındaki bilişim teknolojileri öz-yeterlik cinsiyet açığının kaynağı ve nedeninin incelenmesi önemlidir. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar dikkate alındığında cinsiyet açığının kaynağına ilişkin farklı açıklamalar olduğu görülmektedir. Bu cinsiyet açığının kaynağını yorumlamak için, öncelikle Bandura (1977, 1981, 1997)’nin vurguladığı, öz-yeterliğin dört temel kaynağını dikkate almak gerekmektedir. Bireyin ilgili davranışı başkalarından modelleyerek, gözlemleyerek dolaylı tecrübe etmesi; ilgili davranışa benzer davranışları daha önce kendi yaşantısında tecrübe etmiş olması ve böylece bilginin transfer edilmesi; çevredeki diğer rollerin motive edici söylemleri ile sözel iknanın oluşması; ve bireyin ilgili davranışa ilişkin fizyolojik ve duyuşsal durumu öz-yeterlik düzeyi için belirleyici olmaktadır. Bandura (1977, 1981, 1997)’nin ifade ettiği bu parametreler, çalışmamızda matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin yüksek çıkmasını, kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olmasını belirleyen temel parametrelerden bazıları olarak değerlendirilebilmektedir. Özellikle bireylerin doğrudan ve dolaylı deneyimleri, ilgili davranışı gerçekleştirmeye yönelik bir özgüven oluşturmaktadır (Hodges, 2008). Kadın ile erkek arasındaki özgüven düzey farklılığının olma olasılığı, teknolojik cinsiyet açığı konusunda belirleyici olabilmektedir. Aynı şekilde, Hartzel (2003) kadın ve erkek bireylerin öz-yeterlik farkının özgüven düzeylerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Hargittai ve Shafer (2006) kadınların dijital teknoloji kullanırken gerçekleştirdiği öz-değerlendirme düzeylerinin erkeklere göre daha düşük olduğunu belirtmektedirler. Bu durum da Bandura (1977, 1981, 1997)’nin ifade ettiği, doğrudan ön deneyimler sürecindeki kazanımların kadınlar üzerinde düşük düzeyde olabileceği yönünde bir hipotez oluşturmaktadır ve teknoloji öz-yeterliğine ilişkin cinsiyet açığının nedeni olarak dikkate alınmalıdır. Teknolojinin kullanımına ilişkin bilgilendirici rehber desteğinin (kılavuz-tutorial) kadın ve erkek öz-yeterlik farkını kapattığını vurgulayan araştırmalar mevcuttur (Hartzel, 2003). Dolayısıyla, çalışmada ortaya çıkan kadın ve erkek arasındaki öz-yeterlik açığının kaynaklarından biri de bu olabilmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre teknoloji-egitim entegrasyonu konusundaki farklılıklarını Gunn, McSporran, Macleod ve French (2003) kadınların teknoloji kullanım amaçları ve teknoloji ile etkileşim stillerinin farklı olmasına dayandırmaktadır. Eccles (1987) cinsiyete dayalı öz-yeterlik farklılığını ve kadınların öz-yeterliklerinin düşük olmasını kültürel yapıya bağlamaktadır. Özellikle toplumsal cinsiyet algısı ve oluşan toplumsal cinsiyet rolleri belirleyici olmaktadır. Bu nedenden dolayı, matematik, fen, teknoloji gibi alanlar erkek

hegomanyası altına girme riskini taşımaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 1996). Bu durumu destekler şekilde, Vekiri ve Chronaki (2008), teknoloji öz-yeterliğine ilişkin cinsiyet açığının sosyal rollerden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Toplumun cinsiyet rollerine ilişkin tanımlamaları, teknoloji öz-yeterlik düzeyinde belirleyici olmaktadır. Bunların yanında, kültür, eğitim ve kitlesel medya etkisi de öz-yeterlik konusunda cinsiyet açığına neden olan değişkenler arasındadır (Usher, & Pajares, 2008). Dolayısıyla, teknolojik öz-yeterlik cinsiyet açığının kaynakları olarak bireysel, kurumsal, toplumsal ve sistemsel olarak değerlendirilebilecek farklı parametreler mevcuttur. Vaka temelinde bu kaynakların etki düzeylerinin incelenerek, mevcut açığın kapatılmasına yönelik girişimlerde bulunulmalıdır.

Matematik başarısını arttırma veya sürekliliğini sağlamak için, eğitim sistemleri içerisinde sorumluluğu bulunan en önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin sahip oldukları mesleki donanımlar belirleyici olmaktadır. 2010'lu yıllarda dijital yerliler olarak adlandırılan öğrenenlerin, öğrenme kültürleri dikkate alındığında, bilişim teknolojilerinin öğrenmeyi etkileyen temel parametrelerden biri olduğu görülmektedir. Bu çerçevede öğrenenlere, özellikle matematik öğrenen öğrencilere, öğretme ya da öğrenme kılavuzluğu sorumluluğu olan matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlikleri önemli bir mesleki yeterlik ihtiyacı olmaktadır. Bu mesleki yeterlik ihtiyacının karşılanma potansiyelinin göstergesi olarak, bu çalışmanın sonuçlarının anlamlı olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyleri yüksektir. Erkek matematik öğretmenleri, kadın matematik öğretmenlerine göre daha yüksek bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyine sahiptir. Bu çerçevede, Türkiye'nin matematik karnesi bağlamında, bilişim teknolojisi temelli matematik eğitimi uygulamalarına dair öğretmen yeterliğine ilişkin olumlu bir altyapı olduğu söylenebilmektedir. Fakat bu altyapının geliştirilmesi ve eğitim süreçlerinde işlevsel bir karakter kazandırılması zorunludur. Ayrıca, dijital uçurum nedenlerinden biri olarak sayılan cinsiyet değişkeni, profesyonel meslek yaşamında da eşitsizlik olarak yansımaktadır. Kadın öğretmenlerin yüksek olan bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin, erkek öğretmenler ile birlikte hem eşitlik hem adalet zemininde daha da gelişmesi için önündeki engeller kaldırılmalıdır. Bilişim çağında, küresel, bölgesel, ulusal eğitim rekabetleri dikkate alındığında, matematik başarısı için, erkek ve kadın öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarından dolayı değil de bireysel farklılıklarından oluşan eğitsel zenginlikleri ile katma değer üretmeleri sağlanmalıdır. Kadın ve erkek matematik öğretmenleri arasındaki, bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeyi arasındaki farklılığın kaynağının araştırılması, ulaşılan sonuçların eğitim politika ve uygulamalarındaki yansımalarının değerlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, kadın ve erkek matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasından hareketle, matematik başarısı için matematik eğitiminde harmanlanmış öğrenme gibi teknoloji destekli uygulamaların gerçekleştirilmesi; bu ve benzeri bilişim teknolojileri destekli eğitim uygulamalarında öğretmenlerin öz-yeterlik değişkeni dışında karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri fırsat ve engellere yönelik bilimsel incelemeler gerçekleştirilerek, matematik başarısında öğretmen faktörünün işlevsel bir seviyeye çekilmesi önerilmektedir.



## Summary

**Purpose and Significance:** The 21st century is an era in which competition in education is moving into a different paradigm. In the 20th century, traditional education, seen as a perfectly functioning mechanism with the authority of the positivist approach, has led the whole character to evolve from determinism to indeterminism through the post-positivist approach. In this change, the laws of authority are shaken and changed in the face of individual. In the transition from the 20th century to the 21st century, education, defined as socialization, has included "reverse socialization" to its definition. The 21st century students, called digital native, has presented a new role to their teachers, called digital immigrants: the learning teacher. It is the most basic educational approach that teachers have to mediate learning by learning learners' differentiated learning cultures. Students' learning focuses on information and communication technologies. Therefore, mathematics teaching has to take advantage of digital learning opportunities. In this context, mathematics teachers' competencies in information and communication technologies need to be functional. When literature is examined, it is understood that self-efficacy has a decisive influence on information and communication technology competence. In addition, it is also understood that gender variable has an effect on both self-efficacy and self-efficacy of information and communication technologies. In this study, mathematics teachers' self-efficacy levels of information technology are examined and it is investigated whether gender variable is determinant. The effect of the gender variable is also considered in the context of professional experience.

**Methods:** The research problem was solved by the causal comparative research design known as *ex post facto* from quantitative research method designs. The research population was composed of secondary school mathematics teachers working in Çanakkale. Based on the principle of volunteering, participants were reached using "random sampling technique". A total of 168 teachers, 71 males and 97 females, participated in the research. The data were collected by survey technique. Under this technique, the "Self-efficacy Perceptions Scale of Teachers' Information Technology" developed by Ekici, Ekici and Kara (2012), consisting of 27 items, was used as data collection tool. The scale scored on one dimension. Participants' views were taken with a 5-point likert scale scored from "I do not agree" to "I totally agree". The Cronbach-Alpha coefficient, which was 0.97 in the original measurement tool developed by Ekici, Ekici and Kara (2012), was 0.96 in our study. The measuring tool is reliable. In the analysis of the data, arithmetic mean and standard deviation for descriptive comparisons, independent samples t-test and one-way variance analysis (ANOVA) for differences analyzes were examined. The analyses were performed with SPSS 21.0 software.

**Results:** All participants' self-efficacy levels of information technology seemed to be "high" ( $\bar{X} = 3.97$ ). When the levels of male and female participants were examined, it was found that female ( $\bar{X} = 3.73$ ) and male ( $\bar{X} = 4.30$ ) secondary school mathematics teachers had "high" self-efficacy levels of information technology. Secondary school mathematics teachers' self-efficacy levels of information technology were significantly different according to gender ( $t = -5.514, p < 0.01$ ). It is understood that male teachers'

scores are higher than female teachers' scores. It is observed that there is a difference in the level of self-efficacy of information technology among men and women, and this difference is in favor of men.

***Discussion and Conclusions:*** Mathematics teachers' self-efficacy levels of information technology are high. Male mathematics teachers, comparing to the female mathematics teachers, have higher self-efficacy levels of information technology. In the context of Turkey's achievement in mathematics, it can be said that there is a favorable infrastructure for teacher qualifications related to the application of information technology-based mathematics education. However, it is necessary that this infrastructure needs development and it needs to have a functional character in the educational process. In addition, gender variables, which are considered as one of the causes of digital divide, are reflected as inequality in professional life. Given the global, regional and national educational competitiveness in the age of knowledge, it is suggested that male and female teachers should create value for their mathematical success with their educational wealth, which is composed not of gender differences but of individual differences. It is suggested to investigate the sources of the difference on the level of self-efficacy of information technology between male and female mathematics teachers and to evaluate the reflection of the results on education policies and practices. In addition, there are different parameters that can be evaluated individually, institutionally, socially and systematically as the sources of "technology self-sufficiency gender gap". Initiatives should be organized as to examine the impact levels of these sources on the basis of the case.

**Kaynakça**

- Alrajhi, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Albusaidi, S., Alkharusi, B., Ambusaidi, A., & Alhosni, K. (2017). The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 67*, 378-388.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In: Flavell, J. H., & Ross, L. D. (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200–239). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change, 27*(6), 13-26.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*(10), 1069-1077.
- Brosnan, M. (1999). New methodology, and old story? Gender differences in the “draw-a-computer-user” test. *European Journal of Psychology of Education, 14*(3), 375– 385.
- Canales, A., & Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development, 60*, 33-50.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review, 15*, 1–16.
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal, 33*(1), 233-257.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education, 4*(40), 323-337.
- Cooper, J. (2006). The digital divide: The special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning, 22*(5), 320–334.
- Cousins, B., Ross, J., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 385-400.
- Çelik, S., Örenoğlu Toraman, S., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 209-217. doi:10.24106/kefdergi.378129
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>.
- Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and Professional development. *Teaching and Teacher Education, 51*, 47-57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>.

- Durndell, A., Haag, Z., & Laithwaite, H. (2000). Computer self efficacy and gender: a cross cultural study of Scotland and Romania. *Personality and Individual Differences*, 28, 1037-1044.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eisenberg, N., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (1996). Gender development and gender effects. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 358–396). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238-248.
- Fackler, S., & Malmberg, L-E, (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195
- Fisher, C. W., Berliner, D. C., Filby, N. N., Marliave, R., Cahen, L. S., & Dishaw, M. M. (1981). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. *The Journal of Classroom Interaction*, 17(1),2-15.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education (eight edition)*. USA: McGrawHill. ISBN-10: 0-07-809785-1
- Gunn, C., McSporrán, M., Macleod, H., & French, S. (2003). Dominant or different? Gender issues in computer supported learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 14-30.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlilik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432-448.
- Hartzel, K. S. (2003). How self-efficacy and gender issues affect software adoption and use. *Communications of the ACM*, 46(9), 167–171.
- Hatlevik, O. E., & Christophersen, K. -A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: *Identifying factors explaining digital inclusion*. *Computers & Education*, 63, 240–247.
- Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3–4), 7–25. DOI: 10.1002/piq
- Jenson, J., Castell, S., & Bryson, M. (2003). “Girl Talk’’: Gender, equity, and identity discourses in a school-based computer culture. *Women's Studies International Forum*, 26(6), 561 – 573, doi 10.1016/j.wsif.2003.09.010
- Klassen, R. M., & Tze, V. M.C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Lau, W. W. F., & Yuen, A. H. K. (2015). Factorial invariance across gender of a perceived ICT literacy scale. *Learning and Individual Differences*, 41, 79–85.

- Lim, K., & Meier, E. B. (2011). Different but similar: Computer use patterns between young Korean males and females. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 575–592.
- Littleton, K., & Hoyles, C. (2002). The gendering of information technology. In Nicola Yelland & Andee Rubin (Eds.), *Ghosts in the machine: Women's voices in research with technology* (pp. 3 – 32). New York: Peter Lang.
- Lobet, D., & Cavalcante, L. E. (2014). Upward transmission, inverted filiation, reverse socialization: intergenerational relationships considered inversely. *Enfances Familles Generations*, 20, 1-12.
- Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). *An introduction to statistical concepts third edition*. Routledge.
- Malmberg, L.-E., Hagger, H., & Webster, S. (2014). Teachers' situation-specific mastery experiences: teacher, student group and lesson effects. *European Journal of Educational Psychology*, 29(3), 429-451.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-275. <https://doi.org/10.3102/01623737019003245>
- MEB (2016a). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2016b). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu (4. ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017). *2016-2017 Eğitim öğretim yılı ii. dönem merkezi ortak sınavı test ve madde istatistikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Veri Analizi, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247e258.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Morrison, K. (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00394.x
- Moghadam, H. (2015). An investigation of the relationship between Iranian high school EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(3), 509-518.
- Najati, R., Hassani, M., & Sahrapour, H. (2014). The relationship between gender and student engagement, instructional strategies, and classroom management of Iranian EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1219-1226. <http://dx.doi.org/10.4304/tppls.4.6.1219-1226>.
- NCWIT (2014). NCWIT's women in IT: By the numbers. Retrieved, from [http://www.ncwit.org/sites/default/files/resources/btn\\_02282014web.pdf](http://www.ncwit.org/sites/default/files/resources/btn_02282014web.pdf).



- Nikooopour, J., Farsani, M., Tajbakhsh, M., & Kiyae, S. (2012). The relationship between trait emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6), 1165-1174. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.6.1165-1174>
- ÖSYM (2017a). *2017-YGS Sayısal Bilgiler*.  
“<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YGS/SAYISAL28032017.pdf>” adresinden alınmıştır.
- ÖSYM (2017b). *2017-Lisans Yerleştirme Sınavları (2017-LYS) Sonuçları*.  
“<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/osys/LYS/SayisalBilgiler11072017.pdf>” adresinden alınmıştır.
- Plumm, K. M. (2008). Technology in the classroom: Burning the bridges to the gaps in gender-biased education?. *Computers & Education*, 50, 1052–1068.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. [doi.org/10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rutherford, T., Long, J. J., & Farkas, G. (2017). Teacher value for Professional development, self-efficacy, and student outcomes within a digital mathematics intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 22–36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.05.005>
- Sarfo, F., Amankwah, F., Sam, F., & Konin, D. (2015). Teachers' Self-efficacy Beliefs: The relationship between gender and instructional strategies, classroom management and student engagement. *GJDS*, 12(1&2), 19-32. <http://dx.doi.org/10.4314/gjds.v13i1&2.2>.
- Sarıçoban, G. (2015). Academic self-efficacy beliefs of pre-service elementary school teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 28-32.
- Scherer, R., & Siddiq, F. (2015). Revisiting teachers' computer self-efficacy: A differentiated view on gender differences. *Computers in Human Behavior*, 53, 48-57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.038>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Tella, A. (2008). Teacher variables as predictors of academic achievement of primary school pupils mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(1), 16-33.
- Tran, N. A., Schneider, S., Duran, L., Conley, A., Richland, L., Burchinal, M., & Martinez, M. E. (2012). The effects of mathematics instruction using spatial temporal cognition on teacher efficacy and instructional practices. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 340–349. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.003>.



- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>.
- Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. D., Mack, C. E., et al. (2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 29-34.
- Usher, E.L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51, 1392–1404.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), 1-30. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002>
- Whitley, B.E. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior: A Meta-Analysis. *Computers in Human Behavior*, 13(1), 1-22.
- Witkin, H. A. (1973). The role of cognitive style in academic performance and in teacher-student relations. *ETS Research Report Series*, 1973(1), i-29.
- Zhao, L., Lu, Y., Huang, W., & Wang, Q. (2010). Internet inequality: The relationship between high school students' Internet use in different locations and their Internet self-efficacy. *Computers & Education*, 55(4), 1405–1423.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beceri ve Değerlerinin Anahtar Yetkinlikler Açısından Analizi

### Analysis of the Skills and Values of the 2017 Social Studies Curriculum in Terms of Key Competencies

Berna OTUZ\*

Büşra GÖRKAŞ-KAYABAŞI\*\*

Gülay EKİCİ\*\*\*

Received: 26 March 2018

Research Article

Accepted: 12 September 2018

**ABSTRACT:** This study was prepared for two purposes. In this scope; 1. Analyzing the key competences of Turkey Qualifications Framework (TQF) in terms of skills, attitudes and values 2. Comparing the contents of "Basic Skills in Curriculum" and "Teaching Values in Curriculum" of the 2017 Social Studies Curriculum (SSC) and the contents of key competency areas in the TQF are aimed in this study. Qualitative research model was used in case study. With the documents used for putting forward the skills, attitudes and values contained in the key competence areas and the dimensions of "Basic Skills" and "Teaching Values" were examined through content analysis. Based on the analysis results, SSC's "Basic Skills" and "Teaching Values" dimensions were compared with the contents of key competency areas included in TQF. It has been determined that "Mathematical Competence and Basic Competencies in Science Technology" are included most in the "Basic Skills in Curriculum" dimension. It has been determined that healthy life, leadership, artistic expression and creativity skills are not included in the curriculum. It has been concluded that the missing skills shall be included among the SSC skills and the contents of key competencies in TQF should be changed to include the values that are expected from individuals.

**Keywords:** key competencies, social studies curriculum.

**ÖZ:** Bu çalışmada 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)'nin TYÇ'de yer alan anahtar yetkinliklerle ilişkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda; 1. TYÇ'deki anahtar yetkinlik alanlarının; içerdiği beceri ve değerler açısından analiz edilmesi 2. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)'nin "Öğretim Programında Temel Beceriler" ve "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" boyutlarının içeriği ile TYÇ'de yer alan anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinin karşılaştırılması şeklinde iki alt amaç belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Anahtar yetkinlik alanlarının analizinde yararlanılan dokümanlar ile öğretim programının "Temel Beceriler" ve "Değerler Eğitimi" boyutları içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Analiz sonuçlarına dayalı olarak 2017 SBDÖP'nin "Temel Beceriler" ve "Değerler Eğitimi" boyutları ile anahtar yetkinlik alanlarının içeriği karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim programının beceri boyutunda en fazla "Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler" e yer verildiği, sağlıklı yaşam, liderlik, sanatsal ifade ve yaratıcılık becerilerinin programında yer almadığı tespit edilmiştir. Eksik bulunan becerilere SBDÖP becerileri arasında yer verilmesi ve TYÇ'de yer alan anahtar yetkinliklerin bireylerden beklediğimiz değerleri de içerecek biçimde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** anahtar yetkinlikler, sosyal bilgiler dersi öğretim programı.

\* Corresponding Author: PhD Student, Gazi University, Ankara, Turkey, [bernaserdar@gmail.com](mailto:bernaserdar@gmail.com)

\*\* Res. Asst., Gazi University, Ankara, Turkey, [busragorkas@gmail.com](mailto:busragorkas@gmail.com)

\*\*\* Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, [gulayekici@yahoo.com](mailto:gulayekici@yahoo.com)

#### Citation Information

Otuz, B., Kayabaşı, G. B., & Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 944-972.

## Giriş

21. yüzyılda ekonomilerin hızla değişen taleplerine ve işgücü gereksinimlerine ayak uydurabilmek için, bireylere kazandırılması hedeflenen beceriler ve yeterlilikler üzerinde yeniden düşünmek gerekmektedir. Son yıllarda tüm dünyada eğitim alanında en çok tartışılan, üzerinde araştırmalar yapılan konulardan biri de 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin eğitim yoluyla kazandırılmasıdır.

Dünyada birçok kurum ve kuruluş gelecekte bireylerde bulunması gereken 21. yüzyıl becerilerinin neler olabileceği konusunda yaptıkları araştırmaların sonuçlarını paylaşmaktadır (American Association of School Administrators [AASA], 1996; Assessment and Teaching of 21st Century Skills [ATCS], 2007; Association of American Colleges and Universities [AACU], 2016; European Parliament and the Council of the European Union [EU], 2006; International Society for Technology in Education, [ISTE], 2016; National Council on Measurement in Education [NCME], 2016; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2009; Partnership for 21st Century Skills [P21], 2006) World Economic Forum [WEF], 2015). Yukarıda belirtilen tüm kurumların ve bu kurumların hazırladıkları çalışmaların temel amacı, 21.yüzyıl becerilerine sahip nesillerin hangi kriterlere göre yetiştirilebileceğinin belirlenmesidir. İletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, karar alma, esneklik ve uyum, küresel vatandaşlık ve dijital okuryazarlık belirtilen kaynaklarda sıklıkla vurgulanan beceriler arasında yer almaktadır.

21. yüzyılın gereklerine sahip bireyler yetiştirmek için eğitim sistemlerindeki yeni anlayış, yönelim ve gelişmeler küresel anlamda tüm ülkeleri etkilemektedir (Erginer, 2006). Ulusal Eğitim Birliği, eğitim programları birimi (CSCENPA, 2007), 21.yüzyılın eğitim programının temel çerçevesini, toplumun ekonomik, sosyal ve inanç sistemlerini geliştiren faktörlerle ilgili bir farkındalık kazandırma, bireyi gerekli kişisel nitelik ve becerilerle donatma ve böylelikle gittikçe küreselleşen ve farklılıkların ortaya çıktığı dünyada donanımlı, sorumluluk almaya istekli, bütüncül bir bakış açısı ve dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirme olarak belirlemiştir (aktaran, Tutkun, 2010, s.362).

Bireyler 21. yüzyıl becerilerini eğitim yoluyla çok daha disipline edilmiş şekilde kazanabilirler. 21.yüzyılın gerektirdiği becerilerin derslerle entegrasyonunun en önemli aracı ise öğretim programlarıdır. Ülkemizde de öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken beceriler konusu son yıllarda yapılan program güncelleme çalışmalarında daha fazla vurgulanmaktadır. Diğer taraftan öğretim programları ile kazandırılması hedeflenen becerilerin 21. yüzyıl becerileri ile ne kadar örtüşüyor olduğu cevaplanması gereken sorulardan biridir. Çünkü bu beceriler, öğrencilerin şimdi ve gelecekteki sosyal ve çalışma yaşamlarında başarılı olabilmeleri için gereklilik teşkil etmektedirler.

Ülkemizde de 2017 yılı başında öğretim programlarında güncelleme çalışmaları yapılmış ve taslak programlar, [www.mufredat.meb.gov.tr](http://www.mufredat.meb.gov.tr) adresi üzerinden kamuoyunun görüşüne sunulmuştur. Ayrıca 13.01.2017 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmi internet sitesinde yayımlanan yazılı basın açıklaması metninde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan derslere yönelik taslak programların hazırlandığı belirtilmiş ve bunun gerekçesi aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (TTKB; 2017):

Küreselleşen dünyada ve ülkemizde siyasi, sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, toplumun yeni yüzyılın mezunlarından beklentilerini farklılaştırmıştır. Temel bilgi ve becerilerin yanı sıra öğrencilerin bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde sahip olunması beklenen bilgi, beceri, tutumlara ilişkin farkındalık geliştirmeleri, bunları edinmeleri ve yaşamın farklı alanlarında uygulayabilecek donanım ve alt yapıya sahip olmaları kaçınılmaz olmuştur. Bu nedenle aşağıdaki gerekçelerle güncelleme çalışmaları yapılmıştır.

1. Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları,
2. Eğitimde niteliğin artırılması ihtiyacı,
3. Bilim, teknoloji, öğrenme öğretme yaklaşım, kuram ve stratejilerinde son yıllarda yapılan araştırma ve çalışmalarla gerçekleşen değişiklikler ve gelişmeler,
4. Ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde kullanılan ölçütler ve ülkemize ait bu değerlendirmelerin sonuçları,
5. Kalkınma Planları, 64. Hükümet Programı Eylem Planı (130 ve 132 numaralı Eylemler), 65. Hükümet Programı (2017 yılı Orta Vadeli Program), 2014-2019 MEB Stratejik Planı, OECD Eğitim Raporları,
6. Mevcut öğretim programlarının akademik bilgi bakımından yoğun olmasından dolayı “eğitim ve öğretimin” sadece öğretim boyutuna ağırlık verilmesi, eğitim boyutu için yeterli sürenin kalmaması gibi hususlar göz önünde bulundurularak çağın ve toplumun taleplerine cevap verebilecek donanım ve üst düzey bilişsel becerilere sahip, bu becerileri yaşamının farklı alanlarında kullanabilen, milli, manevi ve evrensel değerleri benimseyerek bu değerleri tutum ve davranışa dönüştüren bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlamak amacıyla öğretim programları revize çalışmaları yapılmıştır.

Yapılan açıklamada yeni yüzyılın bireylerden beklentilerine ve “bilgi çağı” olarak adlandırılan günümüzde sahip olunması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri edinmenin gereğine vurgu yapılmıştır. Bu bakış açısıyla öğretim programında revizyona gidilmiş olan derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersidir.

Öğretim programlarının hazırlanma sürecinde, kazandırılması hedeflenen beceri ve değerlerin belirlenmesi önemli bir aşamadır. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)’nda temel becerilerin önemi “okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ana çerçevesi olarak nitelendirilebilecek programlarda temel beceriler konusuna gereken yeri ve önemi vermek gerekmektedir” (MEB, 2017, s.6) ifadesi ile vurgulanmıştır.

TYÇ; Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir (MEB, 2017, s.6, MYK, 2015, s.5).

02/01/2016 tarih ve 29581 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren TYÇ, Meslekî Yeterlilik Kurumunun koordinasyonunda Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve Meslekî Yeterlilik Kurumu temsilcilerinden oluşan Ulusal Yeterlilik Çerçevesi Hazırlama Komisyonu ve sosyal tarafların da dâhil olduğu teknik çalışma grupları tarafından hazırlanmış ve ilgili tüm kurum ve kuruluşların, yerli ve uluslararası konu uzmanlarının görüş ve önerileri alınarak nihai şeklini almıştır (MYK, 2015,s.i).

TYÇ’de hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen, tanımlanmış 8 anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Çerçevede “anahtar yetkinlikler”

kavramı “Bilgi toplumunun gerektirdiği, tüm bireylerin sahip olması gereken, kişilerin hayat boyu öğrenme çerçevesinde bireysel gelişimini, topluma etkin ve sorumlu bireyler olarak sosyal katılımlarını, istihdam edilebilmelerini destekleyen temel yetkinlikler” (MYK, 2015, s.41) şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca anahtar yetkinliklerin belirlenmesinin ilgili sorumlu kurumların (MEB, YÖK vb.), kazandırılmasının eğitim kuruluşlarının, ölçme, değerlendirme ve belgelendirmesi ise eğitim ve belgelendirme kuruluşlarının sorumluluğunda olduğu da belirtilmiştir (MYK, 2015, s.25). Bu açıklamalar ile MEB’in anahtar yetkinliklerin kazandırılmasında en önemli kurum olduğuna işaret edilmiştir.

Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyinin 18/12/2006 tarihli ve 2006/962/EC sayılı “Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler” Hakkındaki Tavsiye Kararının ekinde “Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler–Avrupa Referans Çerçevesi” ne yer verilmiştir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve ona uyumlu olarak hazırlanmış olduğu belirtilen (MYK, 2015, s.5) TYÇ’ de, her bir anahtar yetkinlik alanının içerdiği beceri ve değerler aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır (MYK, 2015, s.27):

1. **Anadilde iletişim:** Kavram, düşünce, fikir, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktadır.
2. **Yabancı dillerde iletişim:** Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, gerçek ve fikirleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.
3. **Matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler:** Matematikselsel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematikselsel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisinin üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematikselsel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematikselsel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir.  
Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığı ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve gereksinimlerine karşılık olarak bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.
4. **Dijital yetkinlik:** İş, günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.
5. **Öğrenmeyi öğrenme:** Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup halinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yeteneğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan olanakları tanıyarak öğrenme gereksinim ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Bu yetkinlik, yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak



ve bundan yararlanmak anlamına da gelmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, öğrenenleri bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve yaşam deneyimlerine dayanılması yönünde harekete geçirmektedir. Motivasyon ve güven bireyin yetkinliği için çok önemlidir.

6. **Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler:** Bu yetkinlikler, kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin, özellikle giderek farklılaşan toplumlarda sosyal ve çalışma yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsamaktadır. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise, bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye ve demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni yaşama tam olarak katılmaları için donatmaktadır.
7. **İnisiyatif alma ve girişimcilik:** Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade etmektedir. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içermektedir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş yerinde desteklemekte; toplumsal ya da ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceri için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi kapsamaktadır.
8. **Kültürel farkındalık ve ifade:** Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar da dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdir edilmesidir.

TYÇ'de; ülkemiz eğitim politikalarında anahtar yetkinliklerin geniş ölçekte kazanılmasına öncelik verilmekte olduğu belirtilmiş ve "Anahtar yetkinliklerin eğitim ve öğretim programlarına ait öğrenme kazanımları içerisinde yer alması esastır" (MYK, 2015, s.28) ifadesine yer verilmiştir.

TYÇ'de yer alan anahtar yetkinlikler, hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen yetkinlikler (MYK, 2015, s. 26) olarak ifade edilmiş olsa da yenilenen diğer öğretim programlarında da (örneğin, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Matematik) dikkate alınmış olan bu yetkinliklerin farklı öğrenim düzeylerinde, farklı öğretim programları aracılığıyla da geliştirilmesinin beklendiği anlaşılmaktadır. 2017 yılında güncellenmiş olan SBDÖP ile de bu dersin TYÇ' de tanımlanan anahtar yetkinliklerin geliştirilmesini amaçlayan derslerden biri olduğu anlaşılmaktadır.

2017 SBDÖP'nda ise bu anahtar yetkinliklerin pek çoğunun birbiriyle uyumlu, birbirini kapsamakta ve birbirini desteklemekte olduğu, yetkinliklerin birbiri ile olan çok yönlü ilişkilerinin yanında bazı derslerin öğretim programlarındaki kazanımların sekiz yetkinlik alanından biri veya birkaçıyla daha yoğun bağlantılarının olduğu belirtilmiş ve şu ifadeye yer verilmiştir: "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı başta sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanı olmak üzere diğer yetkinlik alanlarının becerileriyle de güçlü ilişkiler içindedir" (MEB, 2017, ss.7-8). Bu doğrultuda "Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler", "İnisiyatif Alma ve Girişimcilik", "Kültürel Farkındalık ve İfade" ve "Dijital Yetkinlik" alanlarıyla ilgili esas alınan becerilere yönelik ek bir açıklama yapılmıştır.

"Anahtar yetkinlik" kavramı; konuya ilişkin temel kaynaklardan olan Avrupa Komisyonunun "Key Competences For Lifelong Learning, European Reference Framework" başlıklı dokümanında, bilgi, beceri ve tutumların bir bileşimi olarak tanımlanmış ve bu yetkinliklerin tüm bireylerin kişisel gelişim, etkin vatandaşlık, sosyal katılım ve çalışma hayatı için gerekli olduğu belirtilmiştir (EC, 2007, s.3). Bu tanımlama



ile anahtar yetkinlik alanlarının, beceriler ile birlikte değerleri de içerdiği anlaşılmaktadır.

2017 SBDÖP’nda, anahtar yetkinlik alanları ile birlikte kazandırılması hedeflenen beceri ve değerler ayrıca sıralanmıştır. Programda yer verilen beceri ve değerler Tablo 1’de gösterilmiştir(MEB, 2017, ss.9-10):

Tablo 1

*2017 SBDÖP’nin “Öğretim Programında Temel Beceriler” ve “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” Başlıkları Altında Yer Verilen Beceri ve Değerler*

Beceriler	Araştırma, Çevre okuryazarlığı, Değişim ve sürekliliği algılama, Dijital okuryazarlık, Eleştirel düşünme, Empati, Finansal okuryazarlık, Girişimcilik, Gözlem, Harita okuryazarlığı, İletişim, İş birliği, Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, Kanıt kullanma, Karar verme, Konum analizi, Medya okuryazarlığı, Mekânı algılama, Öz denetim, Politik okuryazarlık, Problem çözme, Sosyal katılım, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, Yenilikçi düşünme, Zaman ve kronolojiyi algılama
Değerler	Adalet, Aile birliğine önem verme, Bağımsızlık, Barış, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Eşitlik, Özgürlük, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Tasarruf, Vatanseverlik, Yardımseverlik

Tablo 1’de görüldüğü gibi 2017 SBDÖP’nin “Öğretim Programında Temel Beceriler” ve “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” başlıkları altında 26 beceri ve 18 değer yer almaktadır.

MEB tarafından taslak öğretim programları görüş alınmak üzere askıya çıkarılmasından bu yana 2017 SBDÖP’nin gerek taslağı gerek son hali üzerinde bazı kurumlar tarafından inceleme ve araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (2017); Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü (2017); Eğitim-İş (2017); Eğitim-Sen (2017), hazırladıkları raporlar aracılığıyla 2017 SBDÖP hakkında görüş ve önerilerde bulunmuş; TEDMEM. (2017), öğretim programı taslaklarında değerler eğitimi hakkında görüş bildirirken, Eğitim Reformu Girişimi (2017) ise taslak sonrası uygulamaya konulan öğretim programları hakkında bir değerlendirme raporu hazırlamıştır. Ayrıca Gürel (2017) tarafından 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının yapısal bir değerlendirmesi yapılmış, Çakmak, Kaçar ve Arıkan (2017) ise aynı program hakkında öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma yürütmüşlerdir. Tay (2017), 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programını 2005 SBDÖP ile karşılaştırmış, Koçoğlu ve Aydın (2017) ise taslak program sonrası uygulamaya konulan 2017 SBDÖP’ni 2005 SBDÖP çerçevesinde incelemiştir.

Alanyazın incelendiğinde, 2017 SBDÖP hakkında yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görünmektedir. 2017 SBDÖP’nin temel beceri ve değerlerinin TYÇ’ de yer alan anahtar yetkinliklerle ilişkisini konu alan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Ulusal yeterlilik çerçevesi olması açısından TYÇ ile tanımlanan anahtar yetkinliklerin, SBDÖP’nin yanı sıra tüm öğretim programları ile uyumu açısından incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile 2017 SBDÖP'nin TYÇ'de yer alan anahtar yetkinliklerle ilişkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda; 1. TYÇ'deki anahtar yetkinlik alanlarının; içerdiği beceri ve değerler açısından analiz edilmesi 2. SBDÖP'nin "Öğretim Programında Temel Beceriler" ve "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" boyutlarının içeriği ile TYÇ'de yer alan anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinin karşılaştırılması olmak üzere iki alt amaç belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli ve Deseni

Araştırma nitel araştırma modelinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Creswell (1998) nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir. Nitel çalışmalarda araştırmacı gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden yararlanarak, kavramları, olguları, ilişkileri açıklamaya ve anlamaya çalışmaktadır. Verileri teker teker okuyarak, kodlar ve kategorize eder. Bu elde ettiği kodlara ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarını ortaya koyar (Merriam, 1998,s.58)

Nitel araştırma modelinde pek çok araştırma deseni kullanılmaktadır. Bu araştırmada da nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma desendir (Cohen&Manion, 1997; McMillan, 2000; Patton, 1990; Yıldırım& Şimşek, 2006). Durum çalışmaları sınıflamaları açısından bu çalışma genel amaçlı durum çalışmalarından, değerlendirmeye yönelik durum çalışmaları kapsamında yer almaktadır. Merriam (1998), değerlendirmeye yönelik durum çalışmalarını; tanımlama, açıklama ve muhakeme yapmayı gerektiren çalışmalar olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da TYÇ'nde yer alan anahtar yetkinliklerin, içerdiği beceri ve değerler açısından analiz edilmesi ve 2017 SBDÖP'nin "Temel Beceriler" ve "Değerler Eğitimi" boyutlarının, TYÇ'de yer alan anahtar yetkinliklerin içeriği ile karşılaştırılması amaçlanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmanın amacına uygun olarak dokümandan elde edilmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Hangi dokümanların veri kaynağı olarak kullanılabileceği ise araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2006,ss. 140-141) Çalışmada öncelikle TYÇ'de yer alan anahtar yetkinliklere ilişkin açıklamalar analiz edilerek, içerdiği beceri ve değerler belirlenmiştir. Bu amaçla kullanılan dokümanlardan biri 02/01/2016 tarih ve 29581 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ ve Eki" dir. Ayrıca TYÇ'de; sekiz anahtar yetkinliği belirleyen ve her bir yetkinliğe ilişkin temel bilgi, beceri, tutum ve davranışları tanımlayan "Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Hakkındaki Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin Tavsiyesi" referans verilmiştir. Referans verilen çerçeve EC, 2006, Key Competences for Lifelong Learning-A European Reference Framework ise anahtar yetkinliklerin analiz edilmesinde kullanılan ikinci dokümandır.

Kaynağa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> adresinden ulaşılmıştır.

Her iki dokümanın analizi sonucunda elde edilen veriler ile 2017 SBDÖP'nin "Öğretim Programında Temel Beceriler" ve "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" boyutlarının incelenmesinde kriter tablosu olarak kullanılacak olan Tablo 2 oluşturulmuştur. Daha sonra anahtar yetkinlik alanlarının içerdiği beceri ve değerler ile 2017 SBDÖP'nin, "Öğretim Programında Temel Beceriler" ve "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" başlıkları altında sıralanmış olan 26 beceri ve 18 değer karşılaştırılmıştır.

MEB tarafından 18.07.2017 tarihinde yayımlanan ve araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan dokümanlardan olan 2017 SBDÖP'na <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay> adresinden ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde SBDÖP da dâhil olmak üzere öğretim programlarında redaksiyon ve tashih düzeyinde olduğu belirtilen bazı düzeltme ve düzenlemeler yapılmış güncellenen öğretim programları 20 Ocak 2018 tarihinden itibaren <http://mufredat.meb.gov.tr> İnternet sitesi üzerinden kamuoyu ile paylaşılmaya başlanmıştır. Bu araştırma 2017 SBDÖP ile sınırlandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada anahtar yetkinlik alanlarının içerdiği beceri ve değerleri gösteren Tablo-1'in oluşturulmasında kullanılan kaynaklar ve 2017 SBDÖP'nin "Öğretim Programında Temel Beceriler" ve "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" boyutları nitel araştırma modelinde kullanılan veri analizi tekniklerden biri olan içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

İçerik analizi çoğunlukla yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tümdengelimci bir yol takip edilmektedir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinde benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir (Silverman, 2001).

Araştırmada TYÇ'de yer alan anahtar yetkinlik alanları ile 2017 SBDÖP'nin "Öğretim Programında Temel Beceriler" ve "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" boyutları içerdikleri beceri ve değerler açısından karşılaştırılmıştır.

Miles ve Huberman (1994) nitel veri analizi sürecini, birbirini takip eden üç aşamalı bir sınıflandırma içerisinde incelemektedir. Bu aşamalardan ilkinin gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi çeşitli tekniklerle toplanan "verilerin azaltılması" (data reduction) aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada, alandan toplanmış ve henüz işlenmemiş durumda bekleyen veri seti, ayıklama, özetleme ve dönüştürme işlemlerinden geçirilmektedir. Veri azaltma aşaması, araştırma raporunun tamamlanmasına kadar süren uzun bir süreci kapsamaktadır. Veri azaltma sürecinde araştırmacı, araştırmanın amacına göre hangi verileri araştırmanın dışında bırakacağına, hangi verileri kullanacağına ve veri setini nasıl sınıflandıracağına karar vermektedir.

Veri analizinin ikinci basamağını ise “verilerin görsel hale getirilmesi” süreci oluşturmaktadır. Bu aşamada, veri azaltılması sürecinde ayıklanan, özetlenen ve dönüştürülen verilerin belirli sonuçlar çıkartmaya dönük bir biçimde örülmesi amaçlanmaktadır.

Miles ve Huberman’ın (1994) önermiş olduğu veri analiz sürecinin son basamağını ise “sonuca ulaşma ve teyit etme” oluşturmaktadır. Bir bakıma nitel araştırmacı araştırma sürecinin başından itibaren sürecin her aşamasında toplamış olduğu verilerin ne anlama geldiğini anlamaya çalışmaktadır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, öncelikle araştırmada kriter tablosu olarak kullanılan Tablo 2’nin hazırlanması için çalışılmıştır. Tablo 2’de, kaynaklara göre her bir yetkinlik alanı başlığı altında yer verilen beceri ve değerlere ait ifadelerin ilgili yetkinlik alanını temsil edip etmediği ve kaynaklarda yer alan ilgili ifadelere tabloda yer verilip verilmediği konusunda iki araştırmacının analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca SBDÖP’nda analiz edilen “Öğretim Programında Temel Beceriler” ve “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” boyutlarının analiz sonuçlarını gösteren Tablo 3 ile Tablo 4 iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı oluşturulmuş ve sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan tablolara son şekli verilmiştir. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları ifadelerin tutarlılığı “Görüş birliği” ya da “Görüş ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından dokümanlarda geçen aynı ifadeler için aynı yetkinlik alanının uygun bulunduğu durumlar; görüş birliği, farklı yetkinlik alanının uygun bulunduğu durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Her iki araştırmacı tarafından çelişkiye düşülen ifadelerde diğer araştırmacının görüşüne başvurulmuştur (Miles & Huberman, 1994). Uzmanlar arasındaki ortalama uyum değeri Tablo 2 için, %93; Tablo 3 için, %92; Tablo 4 için, %85 olarak bulunmuştur.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları;

TYÇ’de Yer Alan Anahtar Yetkinlik Alanlarının Analizi

“Öğretim Programında Temel Beceriler” Başlığı Altında Sıralanan Beceriler ile Anahtar Yetkinlik Alanlarının İçerdiği Becerilerin Karşılaştırılması

“Öğretim Programında Değerler Eğitimi” Başlığı Altında Sıralanan Değerler ile Anahtar Yetkinlik Alanlarının İçerdiği Değerlerin Karşılaştırılması

başlıkları altında düzenlenmiştir.

### TYÇ’de Yer Alan Anahtar Yetkinlik Alanlarının Analizi

Tablo 2’ de TYÇ’de yer alan anahtar yetkinlik alanlarının hangi beceri ve değerleri içerdiğinin ortaya konulması amacıyla anahtar yetkinlik alanlarının tanımlandığı kaynaklardan olan 02/01/2016 tarih ve 29581 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ ve Eki” ile TYÇ’ de referans verilen “Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Hakkındaki Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin Tavsiyesi” analiz edilmiştir.

Tablo 2

## TYÇ'de Yer Alan Anahtar Yetkinlik Alanlarının Analizi

Anahtar Yetkinlik Alanları	Yetkinlikler
Anadilde İletişim	Sözlü ifade, Yazılı ifade, Okuma, Anlama, Yorumlama, Bağlama uygun ve yaratıcı dilsel etkileşim, Estetik
Yabancı Dillerde İletişim*	Sözlü ifade, Yazılı ifade, Okuma, Anlama, Yorumlama, Aracılık etme, Kültürler arası anlayış, Farklı dillere ve kültürlerle merak ve ilgi
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Matematiksel düşünme, Aritmetik, Mantıksal ve uzamsal düşünme, Formüle etme, Modelleme, Tablo, grafik okuma, Problem çözme, Kanıtı dayalı sonuca varma, Bilimsel merak ve araştırma, Bilgi varlığından ve metodolojiden yararlanma, Bilim ve teknolojiye değişimi takip etme, Bilim ve teknolojiye gelişme konusunda sorumluluk alma, Bilim ve teknolojinin doğaya etkilerini fark etme, Bilimsel bakış açısı, Neden-sonuç ilişkisi kurma, Eleştirel düşünme, Gözlem
Dijital Yetkinlik	Bilgi toplumu teknolojilerini güvenli kullanma, Bilgi toplumu teknolojilerini eleştirel kullanma, Bilgi toplumu teknolojilerini kullanarak bilgiye erişme, Bilgi toplumu teknolojileri aracılığıyla edindiği bilgiyi değerlendirme, Bilgiyi saklama, üretme ve bilgi alışverişi için bilgisayar kullanma, İnternet aracılığıyla ortak ağlara katılma ve iletişim kurma, Gerçeği ve sanalı ayırt etme, İnteraktif medyayı sorumlu bir şekilde kullanma
Öğrenmeyi Öğrenme	Kendi öğrenme sürecini yönetme, Etkili zaman ve bilgi yönetimi, Öğrenme konusunda istekli ve ısrarcı olma, Öğrenme ihtiyacını fark etme, Öğrenme sürecindeki zorluklarla başa çıkma, Yeni bilgi ve beceriyi kendine uyarlama, Edindiği bilgi ve becerilerden yararlanma, Önceki öğrenme ve deneyimlerinden hareket etme, Araştırma, Hayat boyu öğrenmeye inanma, Motivasyon
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Toplumsal yaşama etkin ve yapıcı katılım, Demokratik tutum, Çatışma ve sorun çözme, Toplumsal ve siyasal yapıyı kavrama, Toplumsal değişime uyum, İş yaşamına etkin katılım ve meslek seçimi, Hoşgörü-Tolerans gösterme, Empati, Farklı bakış açılarını anlama, Yapıcı iletişim, Arabuluculuk yapma, Çok kültürlü anlayış, Stres ve öfkeyle başa çıkma, Önyargı ve kalıp yargının üstesinden gelme, Kişisel ve profesyonel dünyayı ayırt etme, Dayanışma, Karar alma süreçlerine katılma, Oy kullanma, İnsan haklarına saygı, Eşitlik, Adalet, Farklılıklara saygı, Vatandaşlık, Dürüst ve güvenilir olma, Sorumluluk, Sağlıklı yaşam, Küresel farkındalık, Müzakere ve uzlaşma
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği	Düşüncelerini eyleme dönüştürme, Yaratıcılık ve yenilik, Risk alma, Planlama, Proje yönetme, İçinde bulunduğu bağlam ve şartların farkında olma, Fırsatları değerlendirme, İletişim, Liderlik, Etkili sunum, İş birliği halinde çalışma, Raporlama ve sunma, Etik değerlerin farkında olma, İyi yönetişimi destekleme, Ekonomik farkındalık, Kararlılık
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	Görüş, deneyim ve duygularını, sanat ya da kitle iletişim araçları aracılığıyla ifade etme, Duygu, düşünce ve deneyimlerini sanat aracılığıyla ifade etmenin önemini takdir etme, Sanatla ilgili çalışmalardan zevk alma, Kültürel çeşitliliğe saygı, Kültürel aktivitelerle ilgili sosyal ve ekonomik fırsatlardan yararlanma, Kültürel mirasa duyarlılık, Estetik, Yaratıcılık, Kültüre ve sanata saygı

\* "Yabancı Dillerde İletişim" yetkinlik alanı, "TYÇ'de Yer Alan Anahtar Yetkinlik Alanlarının Analizi" olarak adlandırılmış Tablo 1' de analiz edilen yetkinlik alanlarından biri olarak yer almıştır. Ancak genel amaçlar da dikkate alındığında Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında bu alana ilişkin yetkinliklerin yer alması beklenmemektedir (MEB, 2017,s.5). Bu nedenle "Yabancı Dillerde İletişim"

yetkinlik alanının içerdiği beceri ve değerler araştırmanın ikinci amacı olan “2017 SBDÖP’nda yer alan “Temel Beceriler” ve “Değerler Eğitimi” boyutlarının içeriğinin TYÇ ile belirlenen anahtar yetkinlik alanlarının içeriği ile karşılaştırılması boyutunda Program’da aranmayacaktır. Bu gerekçe doğrultusunda “Yabancı Dillerde İletişim” yetkinlik alanına Tablo 2 ve Tablo 3’ de yer verilmemiştir.

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, TYÇ’de sekiz anahtar yetkinlik alanı yer almaktadır. Bunlar sırasıyla; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğidir. Anahtar yetkinliklerin tanımlandığı kaynakların analizi sonucunda, her bir anahtar yetkinlik alanına uygun beceri ve değer ifadeleri Tablo 2’de gruplanmıştır. Buna göre, en fazla ifade (f=28), “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” altında yer almıştır. Bu nedenle anahtar yetkinlikler arasında en geniş kapsamlı yetkinlik alanının “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” olduğu söylenebilir. Bu yetkinlik alanını “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” (f=17) ile “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği” (f=16) “takip etmektedir. Tabloda “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinlik alanı altında 11, “Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği” altında ise 9 ifade yer almıştır. Ayrıca tabloda “Yabancı Dillerde İletişim” ve “Dijital Yetkinlik” alanları 8’er ifade ile tanımlanırken, “Anadilde İletişim” yetkinlik alanına ait 7 ifadeye yer verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi kaynaklarda en az ifade ile tanımlanan yetkinlik alanı “Anadilde İletişim” dir.

Anahtar yetkinlik alanlarının her birine ilişkin beceri ve değerleri gösteren ve araştırmada kriter olarak kullanılan Tablo 2’ den yararlanılarak, 2017 SBDÖP’nda incelenen “Öğretim Programında Temel Beceriler” ve “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” boyutlarının analizine ait bulgular aşağıda Tablo 3 ve Tablo 4’te açıklanmıştır.

### **“Öğretim Programında Temel Beceriler” Başlığı Altında Sıralanan Beceriler ile Anahtar Yetkinlik Alanlarının İçerdiği Becerilerin Karşılaştırılması**

Araştırmanın bu aşamasında 2017 SBDÖP’nda “Öğretim Programında Temel Beceriler” başlığı altında sıralanan beceriler ile TYÇ’nde tanımlanan anahtar yetkinlik alanlarının içerdiği beceriler karşılaştırılmıştır.

Tablo 3’te 2017 SBDÖP’nın temel becerilerinin anahtar yetkinlik alanlarına göre dağılımı ve frekansları gösterilmektedir.



Tablo 3

## 2017 SBDÖP'nin Temel Becerilerinin Anahtar Yetkinlik Alanlarına Göre Dağılımı

Programın Temel Becerileri	Anahtar Yetkinlik Alanları						
	Anadilde İletişim	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Dijital Yetkinlik	Öğrenmeyi Öğrenme	Sosyal ve Vatandaşlığa İlgili Yetkinlikler	İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği	Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği
1. Araştırma		*		*			
2.Çevre okuryazarlığı	Anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinde yer almamaktadır.						
3.Değişim ve sürekliliği algılama	Anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinde yer almamaktadır.						
4.Dijital okuryazarlık			*				
5.Eleştirel düşünme		*					
6. Empati					*		
7.Finansal okuryazarlık						*	
8.Girişimcilik						*	
9. Gözlem		*					
10.Harita okuryazarlığı		*					
11. İletişim	*		*		*	*	
12. İşbirliği						*	
13.Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme					*		
14.Kanıt kullanma		*					
15.Karar verme					*	*	
16.Konum analizi		*					
17.Medya okuryazarlığı	Anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinde yer almamaktadır.						

Tablo 3 (devamı)

## 2017 SBDÖP'nin Temel Becerilerinin Anahtar Yetkinlik Alanlarına Göre Dağılımı

Programın Temel Becerileri	Anahtar Yetkinlik Alanları						
	Anadilde İletişim	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Dijital Yetkinlik	Öğrenmeyi Öğrenme	Sosyal ve Vatandaşlık İlgili Yetkinlikler	İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği	Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği
18.Mekânı algılama		*					
19.Özdenetim					*		
20.Politik okuryazarlık					*		
21.Problem çözme		*			*		
22.Sosyal katılım			*		*		
23.Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama		*					
24.Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	*						
25.Yenilikçi düşünme						*	
26.Zaman ve kronolojiyi algılama	Anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinde yer almamaktadır.						
Toplam f	2	9	3	1	8	6	0

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, 2017 SBDÖP'nda, anahtar yetkinlik alanları içinde en fazla ( $f=9$ ) “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” e ait becerilere yer verilmiştir. Bu beceriler, araştırma, eleştirel düşünme, gözlem, harita okuryazarlığı, kanıt kullanma, konum analizi, mekânı algılama, problem çözme ile tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlamadır. Beceriler, ilgili buldukları anahtar yetkinlik alanları ile şu şekilde ilişkilendirilmişlerdir.

Araştırma becerisi; “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinlik alanı içerisinde aynı şekilde ifade edilmiş, “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” alanında ise “bilimsel merak ve araştırma” ifadesi şeklinde yer almıştır.

Eleştirel düşünme becerisi ile gözlem becerisi, “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” alanı altında aynı ifade ile yer almıştır.

Harita okuryazarlığı, konum analizi ve mekân algılama becerileri ise “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” alanı altında “mantıksal ve uzamsal düşünme” yetkinliğine uygun bulunmuştur. Bu ilişkiye dayanak olarak ilgili literatürdeki görüşlerden yararlanılmıştır. Bu görüşlerden biri olan Bednarz (2001)’e göre, uzamsal ilişkiler, coğrafya eğitiminde en çok geliştirilen uzamsal düşünce aşamalarıdır. Bednarz, görsel- uzamsal düşünme becerileri arasında, mekânları birbiriyle ilişkilendirmek, belirlenmiş ölçütlere göre gerçek dünyada yön bulmak, harita taslağı yapmak, haritaları karşılaştırmak gibi becerilere yer vermiştir (Bednarz, 2001).

Kanıt kullanma becerisi, “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” içerisinde yer alan “kanıt kullanarak sonuca varma” yetkinlik ifadesini karşılar kabul edilmiştir.

Problem çözme becerisi, “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” içerisinde aynı ifade ile yer almaktadır.

Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi, “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” içerisinde, “tablo, grafik okuma” şeklinde ifade edilmiştir.

2017 SBDÖP’nın becerileri içerisinde en fazla ( $f=8$ ) yer alan ikinci anahtar yetkinlik alanı ise “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” dir. Programın becerileri arasında bu alana ait olan beceriler, empati, iletişim, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, karar verme, politik okuryazarlık, problem çözme ve sosyal katılım olarak belirlenmiştir. Bu beceriler, ilgili buldukları anahtar yetkinlik alanları ile şu şekilde ilişkilendirilmişlerdir.

Empati becerisi, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” içerisinde aynı ifade ile yer almıştır.

İletişim becerisi, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” içerisinde “yapıcı iletişim” ifadesi ile yer almıştır.

Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme becerisi, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” arasında “ön yargı ve kalıp yargının üstesinden gelme” yetkinliği olarak ifade edilmiştir.

Karar verme becerisi ise, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” den “karar alma süreçlerine katılma” ve “oy kullanma” ile “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” yetkinlik alanından “kararlılık” yetkinlikleri ile ilişkili bulunmuştur.

Öz denetim becerisi, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” içerisinde “stres ve öfkeyle başa çıkma”, “önyargı ve kalıp yargının üstesinden gelme” ile “kişisel ve profesyonel dünyayı ayırt etme” ifadeleri ile yer almıştır.

Politik okuryazarlık becerisi, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” den “karar alma süreçlerine katılma”, “oy kullanma” ile “toplumsal ve siyasal yapıyı kavrama” ile ilişkili bulunmuştur. Bu ilişkiye dayanak olarak yararlanılan tanımlardan birini Doğanay, Çuhadar ve Sarı (2007) yapmıştır. Tanıma göre, politik okuryazarlık; en genel anlamıyla siyasal sistemler içerisinde vatandaşların yöneticiler ve alınan siyasi kararlar üzerinde söz sahibi olmasıdır.

Problem çözme becerisi, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” altında “çatışma ve sorun çözme” ifadesi ile yer almaktadır.

Sosyal katılım becerisi, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” den, “toplumsal yaşama etkin ve yapıcı katılım” ile “iş yaşamına etkin katılım ve meslek seçimi”ne uygun bulunmuştur.

Programda “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” yetkinliğine ait 6 beceri yer almıştır. Bunlar; finansal okuryazarlık, girişimcilik, iletişim, iş birliği, karar verme ve yenilikçi düşünmedir.

Çalışmada bu beceriler, ilgili buldukları anahtar yetkinlik alanları ile şu şekilde ilişkilendirilmişlerdir:

Finansal okuryazarlık becerisi, PISA 2012 raporunda aşağıdaki temel esaslar kriter alınarak ölçülmüştür (OECD, 2012):

1. Paranın farklı biçim ve amaçlarının farkında olma, günlük harcamalar, ödemeler, para değeri, banka hesapları, para birimlerine ilişkin parasal işlemleri yürütebilme yeterliği,

2. Geliri ve varlığı kısa ve uzun vadede planlama ve yönetme becerisi, gelir ve diğer kaynakları finansal iyi olma halini geliştirebilmek için kullanma yeterliği,

3. Finansal kayıp ve risklerin farkında olma, kredi kullanımı ve faiz oranlarını kavrayabilme yeterliği

4. Tüketici hakları ve sorumluluklarının farkında olma, ekonomik koşullardaki ve devlet politikalarındaki değişimin sonuçlarını kavrayabilme yeterliği.

Bu yeterlikler açısından “finansal okuryazarlık” becerisi anahtar yetkinlikler arasında aynı ifade ile yer almasa da içeriği bakımından “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” alanı içinde yer alan “risk alma, planlama, içinde bulunduğu bağlam ve şartların farkında olma, fırsatları değerlendirme ve ekonomik farkındalık” gibi yetkinlikler ile uyumlu bulunmuştur.

Girişimcilik becerisi, “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” yetkinliğinin geneli ile ilişkili bulunmuş, iletişim becerisi ise, anahtar yetkinliklerden “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” alanı altında aynı ifadeler ile yer almıştır.

İş birliği becerisi, “İnisiyatif alma ve girişimcilik” yetkinlik alanı altında yer alan “iş birliği halinde çalışma” yetkinliği şeklinde ifade edilmiştir.

Karar verme becerisi, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” den “karar alma süreçlerine katılma”, “oy kullanma” ile “inisiyatif alma ve girişimcilik” yetkinlik alanından ise “kararlılık” yetkinlikleri ile ilişkili bulunmuştur.

Yenilikçi düşünme becerisi ise “inisiyatif alma ve girişimcilik” alanı içerisinde “yaratıcılık ve yenilik” yetkinliğinin sadece yenilik boyutunu karşılamaktadır.

2017 BDÖP becerileri arasında “Dijital Yetkinlik” alanına uygun 3, “Anadilde İletişim” yetkinlik alanına uygun 2 beceri yer almıştır. Bu becerilerden “dijital okuryazarlık”, “sosyal katılım” ve “iletişim” becerileri “Dijital Yetkinlik” alanına, “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” ve “iletişim” ise “Anadilde İletişim” yetkinlik alanına yönelik becerilerdir. “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinlik alanına Programda uygun bulunan tek beceri ise “araştırma”dır.

Çalışmada bu beceriler, ilgili buldukları anahtar yetkinlik alanları ile şu şekilde ilişkilendirilmişlerdir.

“Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” ve “iletişim” becerileri TYÇ’deki anahtar yetkinlik alanlarından biri olan “Anadilde İletişim” yetkinliğinin bütünüyle ilişkilidir.

Dijital okuryazarlık becerisi; TYÇ’de “Dijital Yetkinlik” adı altında bir anahtar yetkinlik alanı olarak geçmektedir. “Okuryazarlık” kavramı doğrultusunda tanımlanmış olan içeriğiyle, “Dijital Yetkinlik” alanının içeriğini kapsamaktadır. Ayrıca Programda yer verilen “sosyal katılım” becerisi de bu yetkinlik alanı altında yer alan “internet aracılığıyla ortak ağlara katılma ve iletişim kurma” ifadesine uygun bulunmuştur.

Araştırma becerisi ise; “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinlik alanında aynı ifade ile yer almıştır.

Tablo 3’ te de görüldüğü gibi, 2017 SBDÖP’nda “Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği” ne ait herhangi bir beceri yer almamıştır.

2017 SBDÖP’nda sıralanan 26 beceri arasında ayrıca “çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, medya okuryazarlığı ile zaman ve kronolojiyi algılama” becerilerine de yer verilmiştir. Bu beceriler TYÇ’nde tanımlanmış anahtar yetkinliklerin içeriği ile yakın ilişkili bulunmamıştır. Diğer bir deyişle programda “Öğretim Programında Temel Beceriler” başlığı altında sıralanan 26 beceriden, 22’sinin anahtar yetkinlik alanları ile yakından ilişkili olduğu, diğer 4 becerinin ise programın önemseydiği ve anahtar yetkinliklere ek olarak yer verilen beceriler olduğu düşünülebilir.

#### **“Öğretim Programında Değerler Eğitimi” Başlığı Altında Sıralanan Değerler ile Anahtar Yetkinlik Alanlarının İçerdiği Değerlerin Karşılaştırılması**

Tablo 4’ te 2017 SBDÖP’nda “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” başlığı altında sıralanan 18 değer anahtar yetkinliklerle ilişkisine yönelik yapılan analiz sonucu yer almaktadır.

Tablo 4

## 2017 SBDÖP'nda Yer Alan Değerlerin Anahtar Yetkinlik Alanlarına Göre Dağılımı

Programda Yer Alan Değerler	Anahtar Yetkinlik Alanları						
	Anadilde İletişim	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler	Dijital Yetkinlik	Öğrenmeyi Öğrenme	Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği	Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği
1.Adalet					*		
2.Aile birliğine önem verme	Anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinde yer almamaktadır.						
3.Bağımsızlık							
4.Barış					*		
5.Bilimsellik		*					
6.Çalışkanlık				*			
7.Dayanışma					*		
8.Duyarlılık							*
9.Dürüstlük					*		
10.Estetik	*						*
11.Eşitlik					*		
12.Özgürlük	Anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinde yer almamaktadır.						
13.Saygı					*		*
14.Sevgi	Anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinde yer almamaktadır.						
15.Sorumluluk		*			*		
16.Tasarruf	Anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinde yer almamaktadır.						
17.Vatanseverlik	Anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinde yer almamaktadır.						
18.Yardımseverlik	Anahtar yetkinlik alanlarının içeriğinde yer almamaktadır.						
Toplam f	1	2	0	1	7	0	3

Tablo 4' te görüldüğü gibi Programda en fazla ( $f=7$ ) “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” alanıyla ilişkili değerlerin yer aldığı görülmektedir. Bu 7 değer; adalet, barış, dayanışma, dürüstlük, eşitlik, saygı ve sorumluluktur.

Bu değerler, TYÇ'de yer alan anahtar yetkinlik alanları ile şu şekilde ilişkilendirilmişlerdir:



Adalet, dayanışma, eşitlik ve sorumluluk değerleri “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” altında da aynı ifadelerle yer almıştır.

Barış kavramının tanımına yönelik ilgili literatür incelendiğinde içerisinde pek çok değer barındırdığı görülmektedir. Örneğin Lyon’a göre barış; herkesin çatışma, ön yargı, düşmanlık ya da haksızlık gibi engeller olmadan yaşayabilmesi ve başarılı olabilmesidir. Barış; her bireyin diğer tüm bireylerin haklarını tam olarak kazanması için üzerine düşen tüm sorumluluğu yerine getirmesiyle sağlanan bir durumdur. Barış; çatışmaya ve farklılıklara hoşgörü ve esneklikle tepki verme sürecidir (Schrumpf, Crawford&Bodine, 2007: 164; aktaran, Aktaş & Safran, 2013, ss. 137). Bu bakış açısıyla öğretim programında değerler arasında yer alan barış kavramı, anahtar yeterliliklerden olan “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” altında yer alan, “çatışma ve sorun çözme, hoşgörü-tolerans gösterme, farklı bakış açılarını anlama, yapıcı iletişim, arabuluculuk yapma, stres ve öfkeyle başa çıkma, önyargı ve kalıp yargının üstesinden gelme ve müzakere ve uzlaşma” gibi yetkinlik ifadeleri ile ilişkili bulunmuştur.

Dürüstlük değeri ise, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” de yer alan “dürüst ve güvenilir olma” ifadesi ile ilişkilendirilmiştir.

Saygı, “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” altında “insan haklarına saygı” ve “farklılıklara saygı” boyutlarıyla yer almıştır.

Programda “Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği” alanına ait “duyarlılık”, “estetik” ve “saygı” olmak üzere 3 değer bulunmaktadır. Bu değerler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan anahtar yetkinlik alanları ile şu şekilde ilişkilendirilmişlerdir.

Programda “Duyarlılık” olarak yer almış olan değer ifadesi, anahtar yetkinlik alanları içerisinde sadece “Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği” altında “kültürel mirasa duyarlılık” boyutuyla mevcuttur. “Saygı” değeri “kültürel çeşitliliğe saygı” ile “kültüre ve sanata saygı” boyutları ile bu yetkinlik alanı altında yer alırken “estetik” değeri “Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği” içeriğinde görünmektedir.

Ayrıca Programda “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler”e uygun 2 değer bulunmaktadır. Bu değerler “bilimsellik” ve “sorumluluk” tur.

Bilimsellik, “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” altında yer alan “bilimsel bakış açısı” ifadesine uygun bulunmuştur.

Sorumluluk değeri “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” altında “Bilim ve teknolojiadaki gelişme konusunda sorumluluk alma” ifadesi ile yer almıştır.

Çalışkanlık, “Öğrenmeyi Öğrenme” alanına uygun bulunan tek değerdir. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının değerleri arasında yer alan çalışkanlık, “Öğrenmeyi Öğrenme” anahtar yetkinlik alanı altındaki “öğrenme konusunda istekli ve ısrarcı olma”, “öğrenme sürecindeki zorluklarla başa çıkma” ve “motivasyon” ifadeleriyle ilişkilendirilmiştir.

Programın değerleri arasında yer alan “estetik”, “Anadilde İletişim” yetkinlik alanı içeriğinde de yer almaktadır.

Programda “Dijital Yetkinlik” alanına uygun değer ifadesi yer almamıştır. Ancak Tablo 1’de de görüldüğü gibi taranan ilgili kaynaklara göre “Dijital Yetkinlik” alanı altında değer olarak kabul edilebilecek bir yetkinlik yer almamaktadır.

“İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği” altında yer verilen “etik değerlerin farkında olma” şeklinde ifade edilmiş olan “etik” değeri ise Programda yer almamıştır.

2017 SBDÖP’nda sıralanan 18 değer arasında ayrıca “aile birliğine önem verme, bağımsızlık, özgürlük, sevgi, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik” değerlerine de yer verilmiştir. Bu değerler TYÇ’de tanımlanmış anahtar yetkinliklerin içeriği ile yakın ilişkili bulunmamıştır. Diğer bir deyişle 11 değer, anahtar yetkinlik alanları ile ilişkili, 7 değer ise programın önemseydiği ve anahtar yetkinliklere ek olarak yer verdiği değerlerdir.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın TYÇ’de yer alan anahtar yetkinliklerin içerdiği beceri ve değerler açısından analizi sonucunda anahtar yetkinlik alanlarının, konuya ilişkin temel kaynaklardan biri olan Avrupa Komisyonunun “Key Competences For Lifelong Learning, European Reference Framework” başlıklı dokümanda da tanımlandığı gibi (EC, 2007, s. 3) beceri ve değerlerin bir bileşimi olduğu görülmüştür.

2017 SBDÖP’nda anahtar yetkinlikler dışında programda hedeflenen ve çoğunlukla anahtar yetkinlik alanlarının içerdiği becerileri de kapsayan, 26 beceriden oluşan, ek bir beceri listesine yer verilmiştir. Bu becerilerden 22’si anahtar yetkinliklerle yakın ilişkili bulunmuştur. Benzer bir durum değerler için de söz konusudur. Anahtar yetkinlik alanları, programda 18 değerden oluşan listedeki değerlerin 11’ini içermektedir. Öğretim programında anahtar yetkinlikler ile öğretim programı aracılığıyla kazandırılması hedeflenen beceri ve değerleri kapsayan ortak bir çerçeve oluşturulmamış olması programın yapısal bütünlüğünün anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Anahtar yetkinlik alanları içerdikleri beceri ve değerler açısından analiz edildiğinde 8 anahtar yetkinlik alanı içinde en fazla ( $f=28$ ) ifade ile tanımlanması sebebiyle en geniş kapsamlı yetkinlik alanının “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” olduğu söylenebilir. Bu yetkinlik alanını “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” ( $f=17$ ) ve “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” yetkinliği ( $f=16$ ) takip etmektedir. “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinlik alanı altında 11, “Kültürel Farkındalık ve İfade” yetkinliği altında ise 9 ifade yer almıştır. Ayrıca “Yabancı Dillerde İletişim” ve “Dijital Yetkinlik” alanları 8’er ifade ile tanımlanırken, “Anadilde İletişim” yetkinlik alanına ait 7 ifadeye yer verilmiştir. Kaynaklarda en az ifadeyle tanımlanan yetkinlik alanı “Anadilde İletişim” dir.

Diğer amaç doğrultusunda 2017 SBDÖP’nda yer alan temel beceri ve değerlerin, TYÇ’deki anahtar yetkinlik alanları ile ilişkisi analiz edilmiştir. 2017 SBDÖP’nda, anahtar yetkinlik alanları içinde en fazla ( $f=9$ ) “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler”e ait becerilere yer verilmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2017 SBDÖP’nda “... Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı başta sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler alanı olmak üzere diğer yetkinlik alanlarının becerileriyle de güçlü ilişkiler içindedir (MEB, 2017, s. 8).” ifadesi ile diğerlerine göre

daha güçlü ilişkiler içinde olunan yetkinlik alanının “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” olduğu belirtilmiştir. 2018 SBDÖP’nda bu ifadeye yer verilmemiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda “Öğretim Programında Temel Beceriler” boyutunda en yüksek frekansın “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler” alanına ait olduğu görülmüştür. Bu durum Barr, Barth ve Shermis’in (1977) ortaya koyduğu ve daha önce 2005 SBDÖP ile vurgulanan “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” geleneğinin (MEB, 2005, s. 51) de “beceriler boyutu” ile 2017 SBDÖP’na da yansımış olduğunu göstermektedir.

Programda temel beceriler yönüyle en fazla ( $f=8$ ) yer alan ikinci anahtar yetkinlik alanı ise “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” dir. Programda bu alana ait olarak sıralanan beceriler; empati, iletişim, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, karar verme, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme ve sosyal katılımdır. “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” den olan “sağlıklı yaşam” ve “toplumsal değişime uyum” ise 2017 SBDÖP becerileri arasında yer almamaktadır. “Sağlıklı yaşam” ile “toplumsal değişime uyum” u da kapsayan “esneklik ve uyum” becerisinin 21. Yüzyıl becerilerini çalışan P21 (Partnership for 21st century skills, 2006) ve ATCS (Griffin, McGaw, & Care, 2012) gibi kaynaklarda da 21. Yüzyıl becerileri arasında yer aldığı görülmektedir (Ekici, Abide, Canbolat & Öztürk, 2017).

Programda “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği” alanına uygun 6 beceriye yer verilmiştir. Bunlar; finansal okuryazarlık, girişimcilik, iletişim, iş birliği, karar verme ve yenilikçi düşünmedir. Ancak “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği” alanının gerektirdiği “liderlik”, “proje yönetme” gibi becerilerin öğretim programında yer almadığı görülmüştür. Bu becerilere, TYÇ’de geçen anahtar yetkinliklere referans gösterilen EU (European Parliament and the Council of the European Union, 2006) kaynağı da dahil olmak üzere 21. Yüzyıl becerileri hakkında çalışan P21 (Partnershipfor 21st century skills, 2006) ve ATCS (Griffin ve diğerleri, 2012) gibi kaynaklarda da rastlamaktayız (Ekici ve diğerleri, 2017).

Programın becerileri arasında “Dijital Yetkinlik” alanına uygun 3, “Anadilde İletişim” yetkinlik alanına uygun 2 beceri yer alırken “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinlik alanına ait 1 beceriye yer verilmiştir. “Anadilde İletişim” yetkinlik alanı programda “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” ile “iletişim” olmak üzere oldukça kapsamlı iki beceri ile yer almıştır. Aynı şekilde “Dijital Yetkinlik” alanı da programda; “dijital okuryazarlık” olarak başlı başına bir beceri olarak ele alınmıştır. Ayrıca “sosyal katılım” ve “iletişim” de “Dijital Yetkinlik” alanına ait, programda yer verilen diğer becerilerdir.

Programdaki beceriler arasında “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinlik alanına uygun bulunan sadece “araştırma” becerisidir. Bu nedenle 2017 SBDÖP’nın temel beceriler boyutu ile “kendi öğrenme yollarının farkında olma ve öğrenme sürecini yönetme” gibi üst biliş becerilerini (Doğanay, 1997) yeteri kadar desteklemediği söylenebilir. Ayrıca “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinliklerinden olan “etkili zaman ve bilgi yönetimi” de 2017 SBDÖP’nın temel becerileri arasında yer almamıştır. “Zaman yönetimi” ve “bilgi okuryazarlığı” olarak ayrı ayrı da ifade edilebilen bu beceriler, TYÇ’de geçen anahtar yetkinliklere referans gösterilen EU (European Parliament and the Council of the European Union, 2006) kaynağı da dahil olmak üzere 21. Yüzyıl becerileri hakkında çalışan P21 (Partnership for 21st century skills, 2006), ATCS (Griffin ve diğerleri, 2012) ve AASA (American Association of Scholl Administrators, 1996) kaynaklarında da önemsenmektedir (Ekici ve diğerleri, 2017).

Programın “Öğretim Programında Temel Beceriler” başlığı altında önce 8 yetkinlik alanı sırasıyla açıklanmış daha sonra sadece “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler”, “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik”, “Kültürel Farkındalık ve İfade”, Dijital Yetkinlik” alanlarının içerdiği becerilere yönelik ek bir açıklama yapılmıştır (MEB, 2017: 8). Sadece bu 4 yetkinlik alanının içerdiği becerilere dair ek bir açıklama yapılmış olması, programda bu yetkinlik alanlarının diğerlerinden daha fazla yer almasının planlandığını düşündürmektedir. Bu açıdan bakıldığında “Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler”e ait becerilerin programda planlanandan daha fazla yer aldığı söylenebilir.

Öte yandan bu 4 yetkinlik alanı arasında yer almış olmasına rağmen, SBDÖP’nda “Kültürel Farkındalık ve İfade” yetkinliğine uygun herhangi bir beceri mevcut değildir. Örneğin, “görüş, deneyim ve duygularını, sanat ya da kitle iletişim araçları aracılığıyla ifade etme” yetkinliğinin gereği olan “sanatsal ifade” becerisi olmadan bu alana ilişkin yetkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersi aracılığı ile destekleniyor olduğunu söylemek gerçekçi olmayacaktır. Programda güçlü ilişki kurulduğu belirtilen ve ek bir açıklamaya gerek duyulan yetkinlik alanları içerisinde yer alması nedeniyle “Kültürel Farkındalık ve İfade” yetkinliğinin planlama aşamasında önemsendiği ve mevcut durumun aksine programda daha ağırlıklı yer almasının beklendiği düşünülmektedir. 2018 SBDÖP’da bu 4 yetkinlik alanına dair yapılan ek açıklama çıkarılmış, programda daha fazla önemsenmiş olduklarına dair araştırma bulgularıyla da örtüşmeyen bu izlenim ortadan kaldırılmıştır.

TYÇ’nde geçen anahtar yetkinliklere referans gösterilen “Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler Hakkındaki Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin Tavsiyesi” nde “Kültürel Farkındalık ve İfade” yetkinliği şu şekilde tanımlanmıştır: “Düşüncelerin, deneyimlerin ve duyguların müzik, performans sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar gibi iletişim araçları yoluyla yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini takdir eder” (EC, 2006/962,s.18). Bu tanım TYÇ’nde de EC, 2006 kaynağına referans yapılarak “Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar da dahil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini takdir edilmesi” (MYK, 2015,s.28) şeklinde çevrilmiştir.

2017 SBDÖP’nda ise bu yetkinlik alanı ile ilgili esas alınan beceriler şu şekilde açıklanmıştır:

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği; kişinin doğuştan gelen kapasitesini kullanarak medya yoluyla bireysel ifade kadar sanat ve performans çalışmalarına da değer verip keyif almasını içerir. Bu beceriler aynı zamanda kültürel faaliyetlerde sosyal ve ekonomik fırsatların farkındalığını, kişinin kendi yenilikçi yönünü ve diğerlerinin bakış açısını ifade etmeyi kapsar (MEB, 2017,s.8).

Bu açıklamada “...kişinin kendi yenilikçi yönünü ve diğerlerinin bakış açısını ifade etmeyi...” ifadesi, referans alınan EC, 2006 kaynağında “... the ability to relate one's own creative and expressive points of view to the opinions of others” “kişinin kendi yaratıcı ve dışavurumcu bakış açılarını başkalarının düşünceleriyle ilişkilendirme yeteneği” şeklinde geçmektedir. Programda yapılan çeviride “creative” kavramı için “yenilikçi” ifadesi kullanılmıştır.

2018 SBDÖP’nda bu paragraf kaldırılmış ancak 2017 SBDÖP’nda da olduğu gibi “yaratıcılık” becerisi 2018 SBDÖP’nda da yer almamıştır. Gerek TYÇ gerek

program içeriğindeki açıklama incelendiğinde “Kültürel Farkındalık ve İfade” yetkinlik alanının yaratıcılık becerisinden yoksun açıklanamayacağı düşünülmektedir.

Yaratıcılık ve yenilik kavramları arasında belirgin farklılıklar mevcuttur. Yaratıcılık konusunda birçok araştırma ve çalışmasıyla tanınan Amabile (1996), yaratıcılık ve yenilik kavramlarını birbirinden ayırarak şu şekilde tanımlamıştır: Yaratıcılık her alanda yeni ve yararlı bilgilerin üretilmesi şeklinde tanımlanabilirken, yenilik örgüt içindeki bu yaratıcı fikirlerin başarılı bir şekilde uygulamaya konulması şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere yaratıcılık yeniliğin başlangıç noktası durumundadır (Amabile ve diğerleri, 1996,s. 1155; aktaran, Duran & Saraçoğlu, 2009,s.16).

Dolayısıyla 2017 SBDÖP’nda yer alan yenilikçi düşünme becerisinin anahtar yetkinliklerden “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik” alanının gerektirdiği “yaratıcılık ve yenilik” becerisini, “Kültürel Farkındalık ve İfade” yetkinlik alanının gerektirdiği “yaratıcılık” becerisini ve “Anadilde İletişim” alanı altında yer alan “bağlama uygun ve yaratıcı dilsel etkileşim” yetkinliğini karşılamadığı ve Programın temel becerilerinin bu anlamda eksik kaldığı söylenebilir.

Tay (2017), 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programlarını karşılaştırdığı çalışmasında 2005 programında yer alan yaratıcı düşünme becerisinin taslak öğretim programda yenilikçi düşünme ile verilmeye çalışıldığını belirtmiş ancak kaynaklara dayalı olarak iki kavramın farklı anlamlar içerdiğini açıklamıştır.

2017 SBDÖP’nda “Temel Beceriler” başlığı altında sıralanan beceriler arasında olan ancak anahtar yetkinlik alanlarının içeriği ile yakın ilişkili bulunmayan 4 beceri ise; çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, medya okuryazarlığı ile zaman ve kronolojiyi algılamadır. Bu becerilerden çevre okuryazarlığı, literatürde Roth (1992) tarafından çevre sistemlerinin sağlığını algılama ve yorumlama kapasitesi ve bu sistemlerin sağlığını geliştirmek, yenilemek ve sürdürmek amacıyla uygun davranışlar göstermek olarak tanımlanmaktadır. Çevre okuryazarlığı, 21. Yüzyıl becerileri hakkında çalışan kaynaklardan olan, P21 (Partnershipfor 21st Century Learning, 2007) ve OECD (Organization for Economic Co-Operationand Development, 2009)’ da “doğa okuryazarlığı” ifadesiyle yer almaktadır (Ekici ve diğerleri, 2017).

2017 SBDÖP’nda, temel beceriler arasında yer alan “değişim ve sürekliliği algılama” ile “zaman ve kronolojiyi algılama” becerileri ise ilk kez 2005 SBDÖP’nda açıklanan beceriler arasında yer almıştır. Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda değişim ve sürekliliği algılama becerisi; benzerlik ve farklılıkları anlama ile tarihsel problemleri kavrayarak alternatif çözümler bulma çerçevesinde açıklanmıştır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ise takvim bilgisi temelinde zaman şeritleri oluşturma ve kullanma alt becerileri ile ele alınmıştır(MEB, 2006, s. 30):

2017 SBDÖP “temel beceriler” içerisinde yer alan ancak TYÇ’deki anahtar yetkinlik alanları ile yakın ilişkili bulunmayan becerilerden birisi de “medya okuryazarlığı”dır. Ülkemizde medya okuryazarlığının öğrencilerin eğitimindeki önemini vurgulayan ve ilköğretim ders programında medya okuryazarlığı dersinin okutulması projesini hazırlayan Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (2007) ise medya okuryazarlığını “yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet vs) mesajlara ulaşma, bunları



çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek” olarak tanımlamaktadır. Medya okuryazarlığı, 21. Yüzyıl becerileri hakkında çalışan kaynaklardan olan OECD (Organization for Economic Cooperation and Development, 2009); P21 (Partnership for 21st century skills, 2006); ATCS (Griffin ve diğerleri, 2012) gibi kaynaklarda yer almaktadır (Ekici ve diğerleri, 2017). Ayrıca Koçoğlu ve Aydın (2017) medya okuryazarlığı becerisinin 2017 SBDÖP’nda yer almasını niteliksel bir gelişimin göstergesi olarak ifade etmişlerdir. Tay (2017) ise çalışmasında “2017 programına medya okuryazarlığı becerisinin eklenmesi etkili vatandaş yetiştirme amacındaki sosyal bilgilerin 2005 programındaki bu anlamdaki sınırlılığını ve eksikliğini giderebileceğini belirterek bu becerinin önemine değinmiştir.

2017 SBDÖP’nda “Değerler Eğitimi” başlığı altında sıralanan 18 değerden 11’i TYÇ’de yer alan anahtar yetkinlikler ile yakın ilişkili bulunmuştur. Programda anahtar yetkinlik alanlarından en fazla ( $f=7$ ) “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” e ait değerlere yer verilmiştir. Bu değerler; adalet, barış, dayanışma, dürüstlük, eşitlik, saygı ve sorumluluktur.

2017 SBDÖP’nın temel becerileri boyutunda “Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği” ne ait becerilere yer verilmemişken programın değerleri arasında bu alana uygun iki değer yer almıştır. Bunlar, kültürel mirasa duyarlılık yönüyle “duyarlılık” ve “estetik” değerleridir.

Öğretim programında “saygı”, “sevgi” ve “duyarlılık” değerleri genel ifadeleriyle yer almıştır. Neye saygı duyulup neye duyarlılık geliştirileceğini değerler listesinde açık bir şekilde ifade etmek yerine programda “Değerler kazanımlarla ilişkilendirilirken alt boyutlarıyla ele alınabileceği (Örneğin; saygı değerinin farklılıklara saygı, duyarlılık değerinin doğal çevreye duyarlılık ve kültürel mirasa duyarlılık olarak ele alınabileceği gibi) gözden kaçırılmamalıdır.” (MEB, 2017,s. 9) açıklamasına yer verilmesi yoluna gidilmiştir. Eğitim Reformu Girişimi (2017), taslak öğretim programları inceleme ve değerlendirme raporunda estetik değerini örnek göstererek programlardaki bazı değerlerin geniş bir çerçevede yorumlanıp anlaşılabilirliğini belirtmiştir. Raporda değerlerin tanımlanması, çocuğun ya da gencin gelişimine uygun şekilde programlarda yer alması ve uygulamada ortak bir standart oluşturulması ileriye dönük önemli adımlar olarak önerilmektedir. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017) de taslak öğretim programları ile ilgili görüşlerini içeren raporunda öğretim programlarında tam olarak hangi değerlerden söz edildiği ve/veya o değerlerin isimleri dışında neyi ifade ettikleri net olarak belirtilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca “Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği” alanı altında geçen ifadelerden birisi de “duygu, düşünce ve deneyimlerini sanat aracılığıyla ifade etmenin önemini takdir etme” dir. TYÇ, anahtar yetkinlikleri içeriğinde yer alması nedeniyle bu tutumun SBDÖP’nda “kültüre ve sanata saygı” gibi değerler ile desteklenmesinin uygun ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

2017 SBDÖP’nda sıralanmış olan değerler ile anahtar yetkinlikler ilişkilendirildiğinde programda eksikliği fark edilen bir diğer değer ise “etik” olmuştur. Bu değer anahtar yetkinlik alanlarının içeriğini ortaya koyan Tablo 1’de “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği” altında “etik değerlerin farkında olma” ifadesi olarak yer almıştır. Etik, TYÇ’de geçen anahtar yetkinliklere referans gösterilen EU (European Parliament and the Council of the European Union, 2006) kaynağının yanı sıra, 21. yüzyıl becerileri hakkında çalışan diğer kaynaklardan olan, AACU (Association of



American Collages and Universities, 2016) ve ISTE (International Society for Tecnology in Education, 2016) gibi bazı kaynaklarda da önemsenmektedir (Ekici ve diğerleri, 2017).

2017 SBDÖP’nda “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” başlığı altında sıralanan değerlerden 7’sinin anahtar yetkinlik alanları ile yakın ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu değerler “aile birliğine önem verme, bağımsızlık, özgürlük, sevgi, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverliktir”. Tay ve Yıldırım (2009)’ın Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerler konusunda veli görüşlerine yönelik yaptıkları araştırmada da öğrenci velilerinin; vatanseverlik, dürüstlük, aile birliğine önem verme, sorumluluk ve çalışkanlık değerlerini öncelikli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Millî Eğitim Temel Kanununda “Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren... yurttaşlar yetiştirmek” ibaresi yer almaktadır. Öğretim programları Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu gibi düzenleyici üst metinlere uygun olarak tasarlanır (TEDMEM, 2017). TYÇ’ de bu düzenleyici üst metinlerden biridir. 2017 SBDÖP üzerinde yapılan bu araştırmanın sonuçları ile TYÇ’de yer alan anahtar yetkinliklerin içeriğinden farklı olarak Programa bazı beceri ve değerler ilave edilmiş, yaratıcılık becerisine ise Programda yer verilmemiş olduğu görülmektedir.

### Öneriler

1. Ulusal yeterlilikler sistemi olarak, TYÇ’de yer alan anahtar yetkinlikler, AYÇ ile uyumunun yanı sıra, öğretim programları ile bireylere kazandırılması hedeflenen diğer beceri ve değerleri de içerecek biçimde yeniden düzenlenebilir. TYÇ’de yer alan anahtar yetkinliklerin ülke olarak ihtiyaçlarımız ve beklentilerimizi karşılayan beceri ve değerlerin tamamını içerdiği düşünüldüğünde anahtar yetkinliklerden tüm öğretim programlarının çatısını oluşturacak biçimde yararlanmak uygun olabilir.

2.“Kültürel Farkındalık ve İfade” yetkinlik alanı içeriğine uygun olarak SBDÖP’nın temel becerileri, “sanatsal ifade ve yaratıcılık” becerilerini de içerecek biçimde düzenlenebilir.

3. SBDÖP temel becerileri “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinlik alanının içeriği doğrultusunda “öğrenme sürecini yönetme, etkili zaman ve bilgi yönetimi” gibi becerileri de destekleyecek biçimde zenginleştirilebilir.

4. SBDÖP becerileri arasında “sağlıklı yaşam” ve “toplumsal değişime uyum” u da kapsayan “esneklik ve uyum”, liderlik” ve “proje yönetme” becerileri yer alabilir.

5. SBDÖP’nda saygı, sevgi, duyarlılık gibi bazı değerlerin; kültüre ve sanata saygı, farklılıklara saygı, doğal çevreye duyarlılık ya da kültürel mirasa duyarlılık şeklinde açık bir şekilde ifade edilmesi öğretim programı ile bireylerden beklenenleri daha açık bir şekilde ortaya koyacaktır. Değerlerin açık ifade edilmesi, öğretim programında “sevgi” değerinin yanı sıra “yardımseverlik” ve “vatanseverlik” gibi değerlerin de verilmesi ile oluşan tekrara düşme durumunu da engelleyebilir.

6. Bu çalışmada TYÇ’de yer alan anahtar yetkinliklerin SBDÖP’nın “Öğretim Programında Temel Beceriler” ve “Öğretim Programında Değerler Eğitimi” boyutları ile ilişkisine bakılmıştır. Sosyal Bilgiler ya da diğer derslerin öğretim programları da bütün boyutları ile anahtar yetkinliklerle olan ilişkisi açısından incelenebilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Social Studies Curriculum (SSC) was updated based on Turkey Qualifications Framework (TQF) in 2017 by Turkish Ministry of Education. TQF states that each individual is expected to win 8 key competencies and that key competencies must be included in education and training programs

The content of each key competency domain is defined in the European Qualifications Framework and the Turkey Qualifications Framework which is stated to be prepared in accordance with it.

This study was prepared for the following two main purposes:

1. Analyzing the skills, attitudes and values of the key competencies mentioned in the TQF
2. Comparison of the contents of the "Basic Skills in Curriculum" and "Teaching Values in Curriculum" dimensions of the 2017 SSC and the content of key competency areas in the TQF.

**Methods:** In this study, case studies were used within the qualitative research model. In line with the objectives of the research, the descriptions of the key competencies in the TQF were analyzed and the skills, attitudes and values were determined. One of the sources used in the analysis was the explanations for key competences in "Turkey Qualifications Framework" which is published in the Official Gazette dated 02.01.2016 and numbered 29581.

Also, Key Competencies for Lifelong Learning-European Reference Framework, which is included in the Recommendation of the European Parliament and the Council of Europe on "Key Competences for Lifelong Learning" is the second resource used in the analysis. A table of criteria was established in the analysis of the data obtained from the analysis of the two sources and the dimensions of "Basic Skills in Curriculum" and "Teaching Values in Curriculum" of 2017 SSC. Then, the skills, attitudes and values contained in the key competence fields were compared with the 26 skills and 18 values listed in the "Basic Skills in Curriculum" and "Teaching Values in the Curriculum" of the 2017 SSC.

The sources used to construct the table of criteria showing the skills, attitudes and values contained in the key competency areas and the dimensions of "Basic Skills in Curriculum" and "Teaching Values in Curriculum" of the 2017 SSC were examined through content analysis. After the research data were separately coded by two researchers, the tables were finalized. The consistency of the explanations that researchers use independently of each other is determined by marking them as "Union of Opinion" or "Difference of Opinion". The same areas of competence is appropriate for the same statements in the documents are considered as union of opinion, and those where different areas of competence are appropriate are considered as "Difference of Opinion". In the case of contradictions by both researchers, the other researcher's opinion was used. The average cohesion value among experts was found 93% for the analysis of key competence areas in the TQF; 92% for the distribution of the basic skills of the 2017 SSC to key competence areas; 85% for distribution of the values of 2017 SSC to key competences.

**Results:** As a result of analyzing the sources identifying the key competencies, appropriate skills, attitudes, or values are grouped into each key competency area. Accordingly, the most expressions were placed under the heading "Social and Civic Competences". For this reason, it can be said that the most comprehensive competence field among key competencies is "Social and Citizenship Competencies". The competence area defined by the least words in the sources is "Communication in Mother Tongue".

Among the key areas of competence in 2017 SSC, the skills of "Mathematical Competence and Basic Competencies in Science Technology" are mostly mentioned. The second key competence area that takes the most place in the skills of the program is "Social and Civic Competences". The program did not include any skills related to "Cultural Awareness and Expression Competence" while there were 6 skills related to "Sense of Initiative and Entrepreneurship". Also 4 skills that are not closely related to the content of any key competencies are included. These skills are; environmental literacy, perception of change and continuity, media literacy, time and chronology.

When looking at the results in terms of values, it is seen that the program has the most related values in the field of "Social and Civic Competences". Among the 18 values listed in the 2017 SSC, "values of family unity, independence, freedom, love, saving, patriotism, benevolence" were also included. These values were not related to the content of key competences.

**Discussion and Conclusions:** According to findings, "Mathematical Competence and Basic Competences in Science and Technology" is the most relevant area with the key competences in the "Basic Skills in Curriculum" dimension. However, it is stated in the curriculum that "Social and Civic Competencies" is at the forefront of the areas where strong relations are established. "The healthy life" and the "social change adaptation" skills listed below "Social and Civic Competencies" are not among the skills of the 2017 SSC. The program has 6 competitions suitable for "Sense of Initiative and Entrepreneurship" field. However, skills such as leadership and project management, have not been included in the curriculum. Moreover, it can be said that 2017 SSC does not support mental cognitive skills such as "being aware of their own learning paths and managing the learning process" in the "Learning to Learn" competence of the "Basic Skills in Curriculum" dimension. Among the basic skills of the curriculum "artistic expression and creativity" skills were not included. However, it is thought that the field of "Cultural Awareness and Expression" competence cannot be explained without these skills. It can be said that it would be better to include these values in SSC, which are seen to be incomplete when compared with the contents of key competence fields. On the other hand, it is expected that the key competencies and content contained in the TQF as a framework of national qualifications should include all targeted skills, values and attitudes towards teaching with the curriculum. In this case, key competencies can be reflected in all to curriculum without adding or subtracting.

### Kaynakça

- Aktaş, Ö. & Safran, M. (2013). Evrensel bir değer olarak barış ve barış eğitiminin tarihçesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 131-150.
- American Association of Scholl Administrators [AASA]. (1996). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Retrieved from <https://www.aasa.org/content.aspx?id=1320>
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Association of American Colleges and Universities [AACU]. (2007). *College learning for the new global century*. Washington DC: AACU. Retrieved from <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCenturyfinal.pdf>
- Bednarz, S. W. (2001). *Thinking spatially: Incorporating GIS in preand post secondary education*. Retrieved from <http://www.geography.org.uk/download/EVbednarzthink.doc>
- Boğaziçi Üniversitesi (2017). *Eğitim fakültesi 2017 taslak öğretim programları ile ilgili görüşleri*. “[http://www.fed.boun.edu.tr/form\\_files/Mufredat\\_degisikligi\\_fakulte\\_gorusleri\\_2017.pdf](http://www.fed.boun.edu.tr/form_files/Mufredat_degisikligi_fakulte_gorusleri_2017.pdf) adresinden alınmıştır.”
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çakmak, Z., Kaçar, T., & Arıkan İ. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 5(54), 576-597.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili bilgilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42
- Doğanay, A., Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 213-246.
- Duran, C. & Saraçoğlu, M. (2009) Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yeniliği geliştirme süreci. *Yönetim ve Ekonomi*, 16(1), 7-71.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2017). *Öğretim programları arka plan raporu* <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/> adresinden alınmıştır.
- Eğitim Sen (2017). *Eğitim müfredatı değişiklikleri ve taslak öğretim programları raporu*. <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/02/M%C3%BCfredat-Raporu.pdf> adresinden alınmıştır.
- Eğitim-İş. (2017). *Taslak öğretim programları değerlendirme raporu*. [http://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/egitim-ve-bilim-igorenleri-sendikasi-taslak-mufredat-raporu-2275/#.WjllkUpl\\_IU](http://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/egitim-ve-bilim-igorenleri-sendikasi-taslak-mufredat-raporu-2275/#.WjllkUpl_IU) adresinden alınmıştır.
- Ekici, G., Abide Ö. F., Canpolat, Y., & Öztürk A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(Özel Sayı), 124-134

- Erginer, A. (2006). *Avrupa birliği eğitim sistemleri. Türk eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gürel, D. (2017). 2017 Taslak sosyal bilgiler öğretim programına yönelik yapısal bir değerlendirme. *I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2017) Tam Metin Bildiri Kitabı*, 236-246.
- ISTE (2007). National educational technology standards and performance indicators for students. Oregon: ISTE. OECD countries. OECD Education Working Papers (No. 41). doi:10.1787/218525261154
- Koçoğlu, E. & Aydın M. (2017). Alan uzmanlarına göre 2017 sosyal bilgiler programının 2005 programı çerçevesinde analizi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 60-72. ISSN: 2146-8257
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21. Yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: Longman.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mesleki Yeterlilikler Kurumu (MYK) (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi, 6. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Council on Measurement in Education [NCME] (2016). *About NCME*. Retrieved from <http://www.ncme.org/ncme/NCME/About/NCME/About1/About1.aspx?hkey=7548ee94-566a-4475-ba8e-926425043430>
- OECD (2012). *PISA 2012 results: Students and money: Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*. PISA, OECD Publishing.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) (2017). *MEB taslak öğretim programlarına ilişkin görüş ve öneriler* [https://eds.metu.edu.tr/.../meb\\_taslak\\_ogretim\\_programlarına\\_iliskin\\_odtu\\_ebb\\_gor-us...](https://eds.metu.edu.tr/.../meb_taslak_ogretim_programlarına_iliskin_odtu_ebb_gor-us...) adresinden alınmıştır.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage



- Roth, Charles E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution, and directions in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC/CSMEE. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED348235>
- RTÜK. (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı*. Ankara: RTÜK
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Tay, B. & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- TEDMEM. (2017). *Öğretim programı taslaklarında değerler eğitimi*. <https://tedmem.org/etiket/taslak-ogretim-programlari> adresinden alınmıştır.
- The European Parliament and the Council of the European Union (EC). (2006). *Key competences for life long learning — a european reference framework*, Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- The Partnership for 21st Century Learning. (2015). *Framework for 21st century learning. The partnership for 21st century learning*. Retrieved from [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf)
- TTKB. (2017). *Millî eğitim bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/13152934\\_basYn\\_aYklamasY\\_13012017.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklamasY_13012017.pdf) adresinden alınmıştır.
- Tutkun, Ö. F. & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- World Economic Forum. (2015). *New vision for education: unlocking the potential of technology*. Cenevre: World Economic Forum. Retrieved from [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (1. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



## Ortaokul Öğretmenlerinin Müdür Kavramına İlişkin Metaforik Algıları \*

### Secondary School Teachers' Metaphorical Perceptions of the Concept of Principal

Mehmet KORKMAZ \*\*

Mehmet Sabir ÇEVİK \*\*\*

Received: 11 February 2018

Research Article

Accepted: 19 June 2018

**ABSTRACT:** In this research which was carried out in screening model to find out the perceptions of the secondary school teachers, concerning the concept of “principal” through metaphors, phenomenology, one of the qualitative research designs was utilized. Research group is composed of 210 voluntary teachers working in 16 secondary schools in the central district of Siirt in 2016-2017 school year, through maximum variation sampling method. Research data was collected through a semi-structured form consisting statements such as “School principal is as ..., because ...”. In the evaluation of research data, “content analysis” method was utilized. As a result of the research, it was determined that teachers use 96 metaphors in relation to school principals, which were categorized under 11 different themes. Accordingly, teachers mostly perceive school principals as “a guiding and leading person”. However, the category with the least metaphors and the least participation is the category: “School Principal as the person storing information”. Moreover, it was found out that teachers have a high level of metaphors of school principals. In the research, it was generally concluded that teachers have a positive metaphors of school principals.

**Keywords:** teacher, school principal, secondary school, metaphor.

**ÖZ:** Ortaokul öğretmenlerinin “müdür” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama modelindeki bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla Siirt merkezde 16 ortaokulda görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 210 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Okul müdürü ..... gibidir; çünkü ..... ” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik 96 farklı metafor ürettiği belirlenmiştir. Bu metaforlar, farklı temalar altında 11 kategoride toplanmıştır. Buna göre öğretmenler okul müdürlerini ağırlıklı olarak “Yol Gösterici ve Lider Biri Olarak” algılamaktadır. Bunun yanı sıra en az metafor ve en az öğretmen katılımı olduğu kategorinin ise “Bilginin Depolayıcısı Olarak Okul Müdürü” kategorisi olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin çok sayıda farklı metafor ürettiği bulgulanmıştır. Araştırmanın geneli itibarıyla öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin metaforlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** öğretmen, okul müdürü, ortaokul, metafor.

\* This research presented as an oral statement in the 8th International Education Management Forum (EYFOR-8) held in Ankara between 19 and 21 October 2017.

\*\* Corresponding Author. Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, [korkmaz@gazi.edu.tr](mailto:korkmaz@gazi.edu.tr)

\*\*\* Doctoral student, Hacettepe University, Ankara, Turkey, [sahici1980@gmail.com](mailto:sahici1980@gmail.com)

#### Citation Information

Korkmaz, M. & Çevik, M. S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 973-1002.

## Giriş

Başarılı bir okul ortamı için güçlü liderlere ihtiyaç vardır. Okul müdürlerinin kendini sürekli geliştirebilen, teknolojiyi yakından takip edebilen, okul ve çevreyle iyi ilişkiler kurabilen, sorumluluk sahibi birer lider olmaları gerekmektedir (Edmonds, 1979). Başka bir anlatımla okul müdürleri, okulla alakalı tüm amaçları gerçekleştirmeye çalışan, okulun gelişimi için gerekli olan kaynakları bir araya getiren ve çalışanlarını her yönüyle geliştirmeye çalışan lider kişiler olmak zorundadır (Hoy & Miskel, 2010; Karip, 2004). Balcı'ya (2014) göre de okul müdürleri okulların gelişim ve iyileştirme sürecinde anahtar bir rol oynamakla beraber aynı zamanda katalizör ve koordinatör olmak durumundadır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin başkalarıyla olan ilişkilerde bazı yeterliklere sahip olmaları oldukça önemlidir (Turan, Yıldırım, & Aydoğdu, 2012).

Geleneksel olarak okul müdürlerinin asli görevi okulu yönetmek, okulun vizyonunu ve misyonunu gerçekleştirmektir. Geçen yüzyılda okul müdürünün rolleri mevzuatı uygulamak, okul bütçesini dengeli bir şekilde kullanmak, okul ve çevre ilişkisini sağlıklı bir biçimde yürütmek olarak görülmüştür (Morrison, 2007; Usdan, 2000). Bu süreç içerisinde okul müdürü, 1950'lerde yasal lider, 1970'lerde insan ilişkilerini düzenleyen yönetici, 1980'lerde okul geliştirme uzmanı, 1990'larda öğretimsel lider ve 2000'lerde ise hesap verebilirliğe dayalı reformcu ve girişimci olarak görev yapmıştır (Portin, Alejano, Knapp, & Marzolf, 2006; aktaran, Balyer, 2012). Aslında okul müdürlerinin, okulu geleceğe taşıyabilmek ve değişime ayak uydurabilmek için daha fazla sorumluluk almaları gerekmektedir. Bunun için de, okul müdürü geleneksel yönetim anlayışlarında olduğu gibi odalarına kapanıp günlük yazışmaları ve ilişkileri sürdürmenin ötesinde, okuldaki ilişkileri ve değerleri anlamaya çalışan, okulu öğrenmenin merkezi yapan lider olmalıdır. Dolayısıyla okul müdürlerinin çağa cevap verebilecek yönetim, öğretim liderliği, vizyoner liderlik, sembolik liderlik, değişim, program geliştirme ve toplumsal ilişkiler konularında donanımlı olmaları gerekmektedir (Gündüz & Balyer, 2013).

Korkmaz'a (2005) göre okul yöneticisinin yönetimde başarılı olmasında sahip olduğu kişisel nitelikler önemli olabilmektedir. Eğer okul yöneticisi, sağduyulu, meslektaşlarını ve öğrencileri etkileyebilen, bilgileri kullanabilme konusunda yeterli niteliklere sahipse o okulun başarılı olması için hiçbir engel yok demektir. Çınkır da (2010) okulların yaşanan hızlı değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmeleri için okul müdürlerinin karar verme ve sorun çözmeye gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin okulun amaçlarının gerçekleşmesinde okulla ilgili tüm paydaşlara öncülük etmesi gereken yöneticiler olmaları gerektiği düşünüldüğünde okul müdürlerinin nasıl algılandığının belirlenmesi önemli bir hâle gelmektedir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için ortaokul öğretmenlerinin zihinlerinde oluşan okul müdürü kavramına yönelik metafor algılarını tespit etmek yararlı olabilir.

Metafor sözcüğü Yunanca “değişmek” anlamına gelen *meta* ve “aktarmak” anlamına gelen *pherein* sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşan *metapherein* sözcüğünden meydana gelmektedir (Levine, 2005). Türk Dil Kurumu sözlüğünde metafor (mecaz / benzetme); “bir kavramı ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamının dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Başka bir anlatımla metafor, bir kavramı veya olguyu başka bir kavrama ya da olguya benzeterek açıklamaya çalışmaktır (Nikitina & Furuoka, 2008;

Palmquist, 2001). Pipen'e (2001) göre metafor, karmaşık durumları ve söylenmek isteneni başkalarına pratik ve kalıcı yoldan ifade etmektir.

Metafor, bir bakıma söylenmek isteneni daha az kelimeyle ve daha etkileyici bir şekilde ifade etmeye yarar. Dolayısıyla metaforlar, özgün düşünmeyi ve olayları farklı yönleriyle görmeyi sağlayarak, duygu ve düşünceleri başkalarına aktarmada kaçınılmaz bir araç haline gelmektedir (Girmen, 2007). Metaforlar, anlaşılmayan değerlendirmeleri şekillendirmesi, soyut fikirleri somutlaştırması ve bilgiyi bütünsel bir yaklaşımla yeni bakış açıları kazandırarak sunması bakımından da avantaj sağlar (Jacobs & Heracleous, 2006). Bunun yanı sıra metaforlar, olası yanlış anlamaların ortaya çıkmasını engeller (Fretzin, 2001). Ayrıca metaforlar, doğru bilgileri ortaya çıkararak kişilerin, yaşamları ve tecrübeleri arasında örüntü oluşturur, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde doğruları ve gerçekleri ifade etmeye yarar (Lakoff & Johnson, 2003). Shuell (1990) metaforların etki derecesini "bir resim bin kelimeye bedelse, bir metafor da bin resme bedeldir" şeklinde ifade etmiştir.

Balcı'ya (2008) göre insanlar sadece günlük hayatta değil, örgütsel hayatta da metaforlardan sıklıkla yararlanırlar. Çünkü metaforlar, farklı bakış açılarını yansıtması nedeniyle örgütlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Nitekim eğitim yönetimi açısından metaforların, okulun örgütsel sistemini anlamada ve okul yöneticilerinin davranışlarını ve rollerini değerlendirmede önemli bir ölçüt olduğu anlaşılmaktadır (Balcı, Demirkasımoğlu, Erdoğan, & Akın, 2011). Metaforların bu özelliği, örgüt yöneticilerinin sürekli etkileşim halinde oldukları örgüt üyelerince nasıl algıladıklarının tespit edilmesini sağlamaktadır (Yalçın & Erginer, 2012). Günümüzde de metaforlar, var olan sorunlara yanıt bulma sürecinde bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu eğilimin oluşmasında metaforların kişilerin özgür düşünme sistemini geliştirmesi, düşünceleri tek bir kelimeyle ifade edebilmesi, farkına varılmayan detayların anlaşılması ve duyuşsal alana ilişkin verilerin elde edilmesini sağlaması etkili olmuştur (Koç, 2014).

Literatürde okul müdürlerine ilişkin metaforik araştırmalar incelendiğinde okul müdürlerine yönelik değişik zamanlarda farklı bakış açılarının olduğu görülür. Bu çerçevede literatürdeki bazı araştırmalarda (Aydoğdu, 2008; Balcı, 1999; Inbar, 1996; Karademir, 2008; Lum, 1997; Pantina, 1991; Yalçın & Erginer, 2014; Yıldırım & Uğur, 2011) okul müdürleri olumsuz bir unsur olarak algılanmakta iken; bazı araştırmalarda ise (Akan, Yalçın, & Yıldırım, 2014; Boydak Özcan & Şener, 2014; Browne-Ferrigno, 2003; Cerit, 2008; Dönmez, 2008; Koçak, 2011; Linn, Sherman & Gill, 2007; Monroe, 2003; Örucü, 2014; Pesen, Kara, & Gedik, 2015; Trnavcevic & Vaupot, 2009; Tüzel & Şahin, 2014; Yalçın, 2011; Yalçın & Erginer, 2012) okul müdürlerine ilişkin algıların olumlu bir yönde seyir izlediği saptanmıştır. Cerit (2008), okul müdürlerine yönelik algılardaki bu farklılığı, meydana gelen yeni gelişmeler bağlamında yöneticilerin davranışlarının değişiminden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Nitekim Goodwin, Cunningham, & Eagle de (2005) araştırmalarında okullarda tek egemen kişinin okul müdürleri olmadığını ve müdür otoritesinin zayıflamasına doğru bir yönelim olduğu bulgulamıştır.

Eğitim alanında yapılan metaforik araştırmalar, sadece okul müdürleriyle sınırlı değildir. Metaforik araştırmaların aynı zamanda öğretmenlere (Afacan, 2011; Aydeş, 2015; Aydın & Pehlivan, 2010; Buraphan, 2011; Cerit, 2008; Çocuk, Yokuş, & Tanrıseven, 2015; Ekiz & Koçyiğit, 2013; Kalyoncu, 2012; Koç, 2014; Mahlios & Maxson, 1998; Nikitina & Furuoka, 2008; Ocağ & Gündüz, 2006; Oğuz, 2009; Oxford vd., 1998; Özdemir & Erol, 2015; Saban, 2004; Shaw & Mahlios, 2008; Ünal & Ünal,

2010; Yalçın, Yılmaz & Karakaya, 2017; Yılmaz, Göçen, & Yılmaz, 2013; Zhao, Coombs, & Zhou, 2009), müfettişlere (Dinç, 2016; Memduhoğlu & Mazlum, 2014; Töremen & Döş, 2009), okula (Aydoğdu, 2008; Balcı, 2011; Doğan, 2013; Koçak, 2013; Nalçacı & Bektaş, 2012; Özdemir, 2012; Saban, 2008; Toker Gökçe & Bülbül, 2014; Tulunay Ateş, 2016), sınıf yönetimine (Akar & Yıldırım, 2009), eğitim programlarına (Gültekin, 2013; Semerci, 2007), öğrenme ve öğretim (Carter & Pitcher, 2010; Elmholdt, 2003; Font, Bolite, & Acevedo, 2010; Levine, 2005; Saban, Koçbeker, & Saban, 2006; Taşdemir & Taşdemir, 2011) gibi çeşitli konulara yönelik olduğu da görülür. Bu araştırmalara ilaveten ortaokul müdürlerine yönelik metaforik algıları içeren bir araştırmamanın öğretmenlerin müdürlerine karşı besledikleri çeşitli duyguları ortaya çıkarabilir. Bu doğrultuda araştırmamanın, literatüre kayda değer katkılar yapacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, okul müdürlerinin okulda nasıl bir yönetim anlayışı sergilediklerini göstermesi bakımından önemli sayılabilir. Çünkü, okul müdürlerine ilişkin metaforik çalışmalar, okulların nasıl yönetildiği konusunda ipuçları sağlayabilir. Nitekim Yalçın ve Erginer'e (2012) göre okul müdürlerine yönelik algılar, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini etkilemekte ve okul müdürü bu algılar sayesinde olumlu davranışlarını devam ettirmektedir. Ayrıca araştırmamanın, ortaokul müdürlerinin yeterlilikleri konusunda ilgili kişilere rehberlik edeceği ve okul müdürlerinin okul içerisinde gerçekleştirmek zorunda oldukları rollerde ve sahip olmaları gereken niteliklerin belirlenmesinde yol gösterici nitelikte olacağı tahmin edilmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin “müdür” kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin “müdür” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Öğretmenlerin “müdür” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama modelindeki bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, katılımcıların olgulara ilişkin yaşantı ve anlamlarını tespit ederek, farklı bakış açılarıyla olguları anlamlandırmayı amaçlayan nitel araştırma desendir (Creswell ve John, 2013; McMillan, 2004).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla Siirt il merkezinde 16 ortaokulda görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılmış 244 öğretmeninden oluşmaktadır. Ancak 34 öğretmenin verileri “müdür” kavramına ilişkin metaforlara uygun olmadığından araştırmadan çıkartılmış olup geri kalan 210 öğretmenin verileri araştırmaya dahil edilmiştir. Maksimum

çeşitliliğe dayalı bir örneklemede temel amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak veya paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını belirlemektir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan öğretmenlerin 107'si (%51) erkek, 103'ü (%49) kadın olup 154'ü evli (%73.3), 56'sı bekârdır (%26.7). Yaşa göre dağılımlar incelendiğinde öğretmenlerin 86'sı (%41) 20-30 yaş arası, 100'ü (%47.6) 31-40 yaş arası, 24'ü (%11.4) 41-50 yaş arası öğretmenlerden oluşmaktadır. Kıdem değişkeninde ise öğretmenlerin 79'u (%37.6) 1-5 yıl, 44'ü (%21) 6-10 yıl, 50'si (%23.8) 11-15 yıl, 15'i (%7.1) 16-20 yıl, 22'si (%10.5) 21 yıl ve üzeri hizmete sahiptir. Öğretmenlerin 202'si (%96.2) lisans, 8'si (%3.8) yüksek lisans mezunudur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlere “müdür” kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla “Okul müdürü ..... gibidir; çünkü .....” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış bir form dağıtılmıştır. Araştırmanın verilerinin değerlendirilmesinde *içerik analizi* tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, söylenenleri ve yazılanları belirli kriterlere göre kodlayıp sayısallaştırma süreci olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belli kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, okuyucunun anlayabileceği bir şekilde organize edip yorumlamaktır (Balcı, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Öğretmenlerin ürettikleri metaforların analiz edilmesi metafor çalışmalarında başvurulan 5 aşamada gerçekleştirilmiştir: Adlandırma aşamasında öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ve cümleler incelenmiştir. Üretilen metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Metafor olarak sayılmayacak kavramlar alan uzmanına teyit ettirilerek işaretlenmiştir. Eleme (tasnif) aşamasında katılımcıların “müdür” kavramıyla ilgili olmayan metaforları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Buna bağlı olarak 34 öğretmenin verileri çalışma kapsamından çıkarılmış, geçerli metaforları üreten 210 öğretmenin verileri çalışmaya dahil edilmiştir. Bu işlemler gerçekleştirilirken her bir metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki göz önünde bulundurulmuştur. Kategori aşamasında öğretmenler tarafından üretilen metaforlar “müdür” kavramına ilişkin sahip oldukları ortak nitelikler yönünden incelenerek 11 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik aşamasında 11 kategoride toplanan metaforların bir kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini tespit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla uzman kişiye metaforun alfabetik sıraya göre dizili olduğu liste ile farklı kategorilerin adlarını ve özelliklerini içeren bir liste verilmiştir. Uzman kişiden bu iki listeyi de kullanarak metafor listesini, ikinci listedeki farklı kategorilerle ve hiçbir metafor dışarda kalmayacak şekilde eşleştirmesi istenmiştir. Uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacının yapmış olduğu eşleştirmeler birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ( $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}$ ) kullanılarak hesaplandı. Görüşüne başvurulmuş uzman, 7 metaforu farklı kategorilere yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Buna göre müdür kavramına ilişkin araştırmanın güvenilirlik çalışmasında %93 ( $Güvenirlik = \frac{100}{100 + 7} = 0.93$ ) oranında bir uzlaşma sağlanmıştır. Bununla beraber görüş ayrılığı olan eşleştirmelerde de gerekli düzeltmelere gidilerek, eşleştirmelerde tam bir uzlaşma sağlanmıştır. Saban'a (2009)

göre nitel araştırmalarda 0.90 ve üzeri güvenilirlik aranır. Buna göre araştırmanın güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir. Verilerin bilgisayara aktarma aşamasında ise tüm veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak araştırmanın frekans (f) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler “Ö” harfiyle kodlanmış ve her katılımcının kodunun yanına bir numara (Ö1, Ö2, Ö3... gibi) verilmiştir.

## Bulgular

### Öğretmenlerin “Müdür” Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforlar

Bu araştırmanın genel bulgularına göre öğretmenlerin “müdür” kavramına yönelik ürettikleri metaforlar ve bunları temsil eden öğretmen sayıları (f) Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*“Müdür” Kavramına Yönelik Üretilen Metaforlar ve Onları Temsil Eden Öğretmen Sayısı*

Sıra No	Metafor Adı	Frekans (f)	Sıra No	Metafor Adı	Frekans (f)
1.	Ağaç	1	51.	Hücre Çekirdeği	9
2.	Ağaç Kökü	4	52.	İnşaat Temeli	3
3.	Aile Büyüğü	1	53.	İskelet	1
4.	Ampül	1	54.	Kalp	2
5.	Anne	2	55.	Karınca	2
6.	Apt. Yöneticisi	2	56.	Kolon	3
7.	Araba şasesi	1	57.	Köprü	1
8.	Arı	4	58.	Kumanda Merkezi	1
9.	Arkadaş	2	59.	Kütüphane	1
10.	Aslan	1	60.	Lider	4
11.	Aşçı	1	61.	Limon	1
12.	Atom Karınca	1	62.	Lokomotif	4
13.	Ayna	3	63.	Motor	1
14.	Baba	13	64.	Muhtar	1
15.	Bahçivan	1	65.	Mum	1
16.	Bal	1	66.	Nar Kabuğu	1
17.	Baş	1	67.	Ombudsman	1
18.	Başbakan	2	68.	Orkestra şefi	4
19.	Başhekim	1	69.	Oyun Kurucu	1
20.	Bayrak	1	70.	Padişah	1
21.	Bekçi	1	71.	Paratoner	1
22.	Bel Kemiği	2	72.	Patron	1
23.	Beyin	10	73.	Rehber	2



24.	Bilg. İşlemcisi	3	74.	Reis	1
25.	Bukalemun	1	75.	Robin Hood	1
26.	Bulut	1	76.	Roman Yazarı	1
27.	Büryan Kebabı	1	77.	Rüzgar	4
28.	Can Simidi	2	78.	Saat	1
29.	CEO	1	79.	Satrançtaki Şah	1
30.	Cevap Anahtarı	1	80.	Sayılar	2
31.	Cumhurbaşkanı	2	81.	Sünger	1
32.	Çatı	1	82.	Şoför	3
33.	Çimento	3	83.	Takım Kaptanı	12
34.	Çoban	2	84.	Tangram	1
35.	Danışman	2	85.	Teknik Direktör	15
36.	Demir	1	86.	Tencere	1
37.	Deniz Feneri	2	87.	Terazi	2
38.	Dişi Kuş	1	88.	Tesbih İmamesi	1
39.	Dünya	1	89.	Toka	1
40.	Fiil Çatısı	1	90.	Trafik Polisi	1
41.	Gemi Kaptanı	13	91.	Tuz	1
42.	Gökkuşağı	1	92.	Türkiye	1
43.	Günah Keçisi	1	93.	Yapıştırıcı	1
44.	Hakem	1	94.	Yönetmen	4
45.	Hakim	1	95.	Yumurtlayan Yumurta	1
46.	Halay Başı	1	96.	Zincir	1
47.	Hamur	1			
48.	Harf	1			
49.	Hayat	1			
50.	Renk Çemberi	1			
Toplam Öğretmen Sayısı					210
Toplam Metafor Sayısı					96

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenler “müdür” kavramına ilişkin 96 farklı metafor olmak üzere toplam 210 metafor üretmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin en fazla geliştirdikleri metaforun “Teknik Direktör ( $f=15$ )” metaforu olduğu görülmektedir. Üretilen 96 metafordan 6’sının (*Baba, Beyin, Hücre Çekirdeği, Gemi Kaptanı, Takım Kaptanı, Teknik Direktör*) 9 ile 15 öğretmen tarafından, geri kalan metaforların ise 1 ile 4 öğretmen tarafından geliştirildiği anlaşılmaktadır.

## Öğretmenlerin “Müdür” Kavramına Yönelik Ürettikleri Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Öğretmenlerin “müdür” kavramıyla ilgili ürettikleri metafor çeşitlerinin ortak özellikleri yönünden kategorilere göre sınıflandırılmasına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

### Öğretmenlerin Ürettikleri Metafor Çeşitlerinin Kategorilere Göre Dağılımı

Sıra No	Kategoriler	Metafor adedi	Yüzdeler (%)
1	Birleştirici ve Dengeleyici Unsur Olarak Okul Müdürü	14	14.6
2	Denetleyici ve Güç Unsuru Olarak Okul Müdürü	5	5.21
3	Bilginin Depolayıcısı Olarak Okul Müdürü	1	1.04
4	Değerli ve Vazgeçilmez Biri Olarak Okul Müdürü	7	7.29
5	Zavallı ve Acımacak Biri Olarak Okul Müdürü	2	2.04
6	Değişken Biri Olarak Okul Müdürü	14	14.6
7	Koruyucu ve Güven Verici Biri Olarak Okul Müdürü	14	14.6
8	Sorun Çözücü Biri Olarak Okul Müdürü	3	3.12
9	Yönetim Odağı Olarak Okul Müdürü	13	13.54
10	Yol Gösterici ve Lider Biri Olarak Okul Müdürü	19	19.8
11	Çalışkan Biri Olarak Okul Müdürü	4	4.16
Toplam		96	100

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin “müdür” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar toplam 11 kategoride toplanmıştır. En fazla metafor sayısı “Yol Gösterici ve Lider Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisinde iken; en az metafor ise “Bilginin Depolayıcısı Olarak Okul Müdürü” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bununla beraber geri kalan kategorilerin metafor sayısının 2 ile 14 arasında değiştiği saptanmıştır. Tablo 3 ile Tablo 13 arasında söz konusu kategorilerde yer alan metaforlar ve açıklama örneklerine yer verilmiştir.

### Birleştirici ve Dengeleyici Unsur Olarak Okul Müdürü

Tablo 3’te “Birleştirici ve Dengeleyici Unsur Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi bu kategoriye 18 öğretmen ve 14 metafor temsil etmektedir. 14 adet geçerli metafordan 12 tanesini sadece 1 öğretmen, diğer 2 metaforun ise 2 ile 4 arasında öğretmen tarafından üretildiği bulgulanmıştır. Bu kategoride en çok “Ağaç Kökü ( $f=4$ ) ve Terazî ( $f=2$ )” metaforları tekrarlanmıştır. Aşağıda bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Okul müdürü, bir bayanın tokası gibidir; çünkü toka yerinde olmazsa saçlar dağılır ve ahenk bozulur (Ö7).”

“Okul müdürü, bir ağacın kökleri gibidir; çünkü ağacın kökleri dalların birleşim noktasıdır ve dalları bir arada tutar (Ö145).”

“Okul müdürü, aşçı gibidir; çünkü aşçı yemeğin her bakımdan kıvamında olmasını sağlar (Ö201).”

“Okul müdürü, yapıştırıcı gibidir; çünkü yapıştırıcı parçaları birleştirerek bütünlüğü sağlar (Ö39).”

“Okul müdürü, zincir gibidir; çünkü zincir, halkalar arasında bağlantıyı sağlar (Ö88).”

“Okul müdürü, terazi gibidir; çünkü müdür, okulun hassas denge unsurudur (Ö98).”

“Okul müdürü, köprü gibidir; çünkü müdür, herkesi aynı paydada birleştirir (Ö102).”

“Okul müdürü, tantuniye sıkılan limon gibidir; çünkü limon, tantuniye çok sıkılırsa ekşi, az sıkılırsa tatsız olur (Ö54).”

Tablo 3

*Birleştirici ve Dengeleyici Unsur Olarak Okul Müdürü*

Metafor Adı	Frekans (f)
Ağaç Kökü	4
Aşçı	1
Çatı	1
Fiil Çatısı	1
Köprü	1
Limon	1
Nar Kabuğu	1
Roman Yazarı	1
Tangram	1
Tencere	1
Terazi	2
Toka	1
Yapıştırıcı	1
Zincir	1
Toplam Öğretmen Sayısı	18
Toplam Metafor Sayısı	14

**Denetleyici ve Güç Unsuru Olarak Okul Müdürü**

Tablo 4’te “Denetleyici ve Güç Unsuru Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi bu kategoriye 5 öğretmen ve 5 metafor temsil etmektedir. Bu kategorideki tüm metaforlar 1’er öğretmen tarafından üretilmiştir. Aşağıda bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Okul müdürü, saat gibidir; çünkü okul müdürü, her şeyin yerinde ve zamanında yapılmasını ister (Ö94).”

“Okul müdürü, cevap anahtarı gibidir; çünkü nasıl ki soruların cevaplarını cevap anahtarından kontrol ediyorsak, okul müdürü de öğretmenlerin yanlış hareketlerini düzeltir ve kontrol eder (Ö41).”

“Okul müdürü, patron gibidir; çünkü sürekli eksiklikleri tespit edip denetler (Ö56).”

“Okul müdürü, hakim gibidir; çünkü her şeyin mevzuata göre yapılmasını ister (Ö208).”

Tablo 4

*Denetleyici ve Güç Unsuru Olarak Okul Müdürü*

Metafor Adı	Frekans (f)
Cevap Anahtarı	1
Hakim	1
Patron	1
Saat	1
Trafik Polisi	1
Toplam Öğretmen Sayısı	5
Toplam Metafor Sayısı	5

**Bilginin Depolayıcısı Olarak Okul Müdürü**

Tablo 5’te “Bilginin Depolayıcısı Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metafor ve bu metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 5

*Bilginin Depolayıcısı Olarak Okul Müdürü*

Metafor Adı	Frekans (f)
Kütüphane	1
Toplam Öğretmen Sayısı	1
Toplam Metafor Sayısı	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi bu kategoriyi sadece 1 öğretmen ve 1 metafor temsil etmektedir. Aşağıda bu kategorideki metaforu üreten öğretmenin ifadesi yer almaktadır.

“Okul müdürü, kütüphane gibidir; çünkü merak ettiğin ve öğrenmek istediğin her şeyi kütüphanede bulabilirsin (Ö185).”

### Değerli ve Vazgeçilmez Biri Olarak Okul Müdürü

Tablo 6’da “Değerli ve Vazgeçilmez Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 6

#### *Değerli ve Vazgeçilmez Biri Olarak Okul Müdürü*

Metafor Adı	Frekans (f)
Araba Şasesi	1
Bel Kemiği	2
Bayrak	1
Çimento	3
İnşaat Temeli	3
Kolon	3
Sayılar	2
Toplam Öğretmen Sayısı	15
Toplam Metafor Sayısı	7

Tablo 6’da görüldüğü gibi bu kategoriyi 15 öğretmen ve 7 metafor temsil etmektedir. 7 adet geçerli metafordan 2 tanesini sadece 1 öğretmen, diğer 5 metaforu ise 2 ile 3 arasında öğretmen tarafından üretildiği tespit edilmiştir. Bu kategoride en çok “Çimento ( $f=3$ ), İnşaat Temeli ( $f=3$ ) ve Kolon ( $f=3$ )” metaforları tekrarlanmıştır. Aşağıda bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Okul müdürü, araba şasesi gibidir; çünkü araba şasesi olmazsa, arabanın diğer parçalarının hiçbiri çalışmaz (Ö201).”

“Okul müdürü, bir binanın kolonu gibidir; çünkü binayı ayakta tutan kolonlar olmazsa bina ayakta duramaz. Müdürsüz bir okulun da bir anlamı yoktur (Ö111).”

“Okul müdürü, matematikteki sayılar gibidir; çünkü sayılar olmadan toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemi yapamazsınız (Ö40).”

“Okul müdürü, bir vücudun bel kemiğidir; çünkü müdür, okulun olmazsa olmazıdır (Ö79).”

“Okul müdürü, bayrak gibidir; çünkü bayrak bir milleti temsil eder. Ne zaman ki bayrak düşürse o millet de yıkılır. Müdürsüz bir okul da çökmeye mahkumdur (Ö198).”

### Zavallı ve Acınacak Biri Olarak Okul Müdürü

Tablo 7’de “Zavallı ve Acınacak Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 7

#### Zavallı ve Acınacak Biri Olarak Okul Müdürü

Metafor Adı	Frekans (f)
Günah Keçisi	1
Sünger	1
Toplam Öğretmen Sayısı	2
Toplam Metafor Sayısı	2

Tablo 7’de görüldüğü gibi bu kategoriyi 1 öğretmen ve 1 metafor temsil etmektedir. Her 2 metaforun da 1’er öğretmen tarafından üretildiği tespit edilmiştir. Aşağıda bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Okul müdürü, günah keçisi gibidir; çünkü okuldaki gerçekleşen her şeyden doğrudan veya dolaylı olarak sorumlu tutulur (Ö25).”

“Okul müdürü, sünger gibidir; çünkü okulla ilgisi olan herkesin her türlü sıkıntısını çeker (Ö61).”

### Değişken Biri Olarak Okul Müdürü

Tablo 8’de “Değişken Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi bu kategoriyi 17 öğretmen ve 14 metafor temsil etmektedir. 14 adet geçerli metafordan sadece 1 tanesinin 4 öğretmen, diğer metaforların ise 1’er öğretmen tarafından üretildiği görülmektedir. Bu kategoride en çok “Rüzgar (f=4)” metaforu tekrarlanmıştır. Aşağıda bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Okul müdürü, rüzgar gibidir; çünkü ne zaman gürleyeceği ve ne zaman esceği belli olmaz (Ö204).”

“Okul müdürü, hamur gibidir; çünkü istediğiniz zaman, istediğiniz şekle sokabilirsiniz (Ö171).”

“Okul müdürü, bukalemun gibidir; çünkü her ortama uyum sağlamaktadır (Ö133).”

“Okul müdürü, dünya gibidir; çünkü gerektiğinde gece gibi her şeyin üstünü örter, gerektiğinde gündüz gibi her şeyi aydınlatır (Ö88).”

“Okul müdürü, alfabedeki harf gibidir; çünkü harfler cümle başında büyük, kelime aralarında ise küçük yazılır. Müdür de duruma göre davranmayı iyi bilen kişidir (Ö122).”

“Okul müdürü, büryan kebabı gibidir; çünkü her sabah farklı bir şekilde tadına varılarak güne başlanır (Ö202).”

“Okul müdürü, yumurtlayan yumurta gibidir; çünkü sürprizlerle doludur (Ö11).”

“Okul müdürü, bulut gibidir; çünkü gerektiğinde sıcaktan koruyan bir şemsiye, gerektiğinde de hayat veren yağmurdur (Ö187).”



Tablo 8  
Değişken Biri Olarak Okul Müdürü

Metafor Adı	Frekans (f)
Bal	1
Bulut	1
Büryan Kebabı	1
Bukalemun	1
Dünya	1
Gökkuşağı	1
Hakem	1
Hamur	1
Harf	1
Hayat	1
Renk Çemberi	1
Rüzgar	4
Tuz	1
Yumurtlayan Yumurta	1
Toplam Öğretmen Sayısı	17
Toplam Metafor Sayısı	14

### Koruyucu ve Güven Verici Biri Olarak Okul Müdürü

Tablo 9’da “Koruyucu ve Güven Verici Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi bu kategoriyi 29 öğretmen ve 14 metafor temsil etmektedir. 14 adet geçerli metafordan 10 tanesini 1 öğretmen, diğer 4 metaforu ise 2 ile 13 arasında öğretmen tarafından üretildiği bulgulanmıştır. Bu kategoride en çok “Baba (f=13)” metaforu tekrarlanmıştır. Aşağıda bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Okul müdürü, paratoner gibidir; çünkü okulu birçok tehlikeye karşı korur (Ö168).”

“Okul müdürü, Türkiye gibidir; çünkü kendi bünyesinde kim varsa hepsine kol kanat olur (Ö148).”

“Okul müdürü, baba gibidir; çünkü her türlü sorunda çalışanlarının yanında olur (Ö103).”

“Okul müdürü, bekçi gibidir; çünkü okulu türlü tehlikelere karşı ayakta tutar (Ö180).”

“Okul müdürü, anne gibidir; çünkü onun gölgesi bize güven veriyor (Ö4).”

“Okul müdürü, ağaç gibidir; çünkü şefkatini her zaman hissederiz (Ö49).”

“Okul müdürü, can simidi gibidir; çünkü tehlikeli zamanlarda bizi yalnız bırakmaz (Ö104).”

Tablo 9  
*Koruyucu ve Güven Verici Biri Olarak Okul Müdürü*

Metafor Adı	Frekans (f)
Ağaç	1
Anne	2
Aile Büyüğü	1
Arkadaş	2
Baba	13
Bahçıvan	1
Bekçi	1
Can Simidi	2
Demir	1
Dişi Kuş	1
İskelet	1
Paratoner	1
Robin Hood	1
Türkiye	1
Toplam Öğretmen Sayısı	29
Toplam Metafor Sayısı	14

### Sorun Çözücü Biri Olarak Okul Müdürü

Tablo 10’da “Sorun Çözücü Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 10  
*Sorun Çözücü Biri Olarak Okul Müdürü*

Metafor Adı	Frekans (f)
Apartman Yöneticisi	2
Danışman	2
Ombudsman	1
Toplam Öğretmen Sayısı	5
Toplam Metafor Sayısı	3

Tablo 10’da görüldüğü gibi bu kategoriyi 5 öğretmen ve 3 metafor temsil etmektedir. 3 adet geçerli metafordan 1 tanesinin 1 öğretmen, diğerlerinin ise 2’şer öğretmen tarafından üretildiği görülmektedir. Bu kategoride en çok “Apartman Yöneticisi ( $f=2$ ) ve Danışman ( $f=2$ )” metaforu tekrarlanmıştır. Aşağıda bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Okul müdürü, apartman yöneticisi gibidir; ortaya çıkan problemleri en kısa sürede çözmeye çalışır (Ö24).”

“Okul müdürü, danışman gibidir; çünkü bize rehberlik ederek sorunlarımızı çözer (Ö75).”

“Okul müdürü, ombudsman gibidir; çünkü sorunların çözüm merkezidir (Ö146).”

### Yönetim Odağı Olarak Okul Müdürü

Tablo 11’de “Yönetim Odağı Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 11

#### *Yönetim Odağı Olarak Okul Müdürü*

Metafor Adı	Frekans (f)
Aslan	1
Başbakan	2
Baş	1
Beyin	10
Bilgisayar İşlemcisi	3
Cumhurbaşkanı	2
Hücre Çekirdeği	9
Kalp	2
Kumanda Merkezi	1
Muhtar	1
Padişah	1
Satrançtaki Şah	1
Yönetmen	4
Toplam Öğretmen Sayısı	38
Toplam Metafor Sayısı	13

Tablo 11’de görüldüğü gibi bu kategoriyi 38 öğretmen ve 13 metafor temsil etmektedir. 13 adet geçerli metafordan 6 tanesinin 1 öğretmen, diğer metaforların 2 ile 10 öğretmen tarafından üretildiği görülmektedir. Bu kategoride en çok “Beyin (f=10) ve Hücre Çekirdeği (f=9)” metaforu tekrarlanmıştır. Aşağıda bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin bazı örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Okul müdürü, vücuttaki beyin gibidir; çünkü beyin sağlıklı işlerse vücudun diğer organları da sağlıklı işler (Ö5).”

“Okul müdürü, bilgisayar işlemcisi gibidir; çünkü bilgisayar işlemcisi, bilgisayarın tüm iş ve işlemlerden sorumlu olan ana kumanda merkezidir (Ö91).”

“Okul müdürü, hücre çekirdeği gibidir; çünkü çekirdek, hücrede meydana gelen olayları yönetir (Ö63).”

“Okul müdürü, satrançtaki şah gibidir; çünkü şah olmadan diğer taşların hiçbir fonksiyonu olmaz (Ö111).”

“Okul müdürü, başbakan gibidir; çünkü ondan habersiz hiçbir şey yapılamaz. (Ö2).”

“Okul müdürü, yönetmen gibidir; çünkü okul müdürü de yönetmen gibi öğretmenlerin yapacakları işler hakkında direktifler verir (Ö90).”

“Okul müdürü, vücudun kalbi gibidir; çünkü kalp, vücuda kanı pompalamazsa diğer uzuvların bir işlevi olmaz (Ö204).”

“Okul müdürü, cumhurbaşkanı gibidir; çünkü okuldaki yapılar arasında koordineyi sağlar (Ö81).”

### Yol Gösterici ve Lider Biri Olarak Okul Müdürü

Tablo 12’de “Yol Gösterici ve Lider Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 12

#### *Yol Gösterici ve Lider Biri Olarak Okul Müdürü*

Metafor Adı	Frekans ( <i>f</i> )
Ampül	1
Ayna	3
Başhekim	1
CEO	1
Çoban	2
Deniz Feneri	2
Gemi Kaptanı	13
Halay Başı	1
Lider	4
Lokomotif	4
Mum	1
Orkestra Şefi	4
Oyun Kurucu	1
Şoför	3
Rehber	2
Reis	1
Takım Kaptanı	12
Teknik Direktör	15
Tesbih İmamesi	1
Toplam Öğretmen Sayısı	72
Toplam Metafor Sayısı	19

Tablo 12’de görüldüğü gibi bu kategoriye 72 öğretmen ve 19 metafor temsil etmektedir. 19 adet geçerli metafordan 8 tanesinin 1 öğretmeni, diğer metaforların 2 ile 15 öğretmen tarafından üretildiği görülmektedir. Bu kategoride en çok “Teknik Direktör ( $f=15$ ), Gemi Kaptanı ( $f=13$ ) ve Takım Kaptanı ( $f=12$ )” metaforu tekrarlanmıştır. Aşağıda bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Okul müdürü, teknik direktör gibidir; çünkü öğretmenlere takım ruhunu aşılar (Ö23).”

“Okul müdürü, gemi kaptanı gibidir; çünkü gemiyi yolcularıyla birlikte limana sağsalim ulaştırır (Ö72).”

“Okul müdürü, orkestra şefi gibidir; çünkü farklı seslerden güzel bir ahengin oluşmasına katkı verir (Ö50).”

“Okul müdürü, deniz feneri gibidir; çünkü bize nereye gideceğimizi gösterir (Ö28).”

“Okul müdürü, CEO gibidir; çünkü hedefe odaklanmamızı sağlar (Ö164).”

“Okul müdürü, ampul gibidir; çünkü ampul, bizi karanlıktan kurtarır (Ö45).”

“Okul müdürü, lokomotif gibidir; çünkü tutum ve davranışlarıyla bize öncülük eder (Ö55).”

“Okul müdürü, çoban gibidir; çünkü çoban olmazsa sürü dağılır (Ö104).”

“Okul müdürü, halay başı gibidir; çünkü halay başı olmadan oyun ekibi aynı anda hareket edemez (Ö91).”

“Okul müdürü, takım kaptanı gibidir; çünkü iyi sonuç almak için takım oyuncularını iyi yönlendirmek gerekir (Ö138).”

“Okul müdürü, şoför gibidir; çünkü şoför, yolcuları varacakları yere güvenli bir şekilde ulaştıran en önemli kişidir (Ö162).”

“Okul müdürü, rehber gibidir; çünkü bütün iş ve işlemlerde bize yol gösterir (Ö32).”

“Okul müdürü, mum gibidir; çünkü çevresine ışık saçar (Ö105).”

“Okul müdürü, ayna gibidir; çünkü okul müdürü, öğretmenlere kılavuzluk eder (Ö49).”

### Çalışkan Biri Olarak Okul Müdürü

Tablo 13'te “Çalışkan Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metafora ilişkin öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 13

#### Çalışkan Biri Olarak Okul Müdürü

Metafor Adı	Frekans (f)
Arı	4
Atom Karınca	1
Karınca	2
Motor	1
Toplam Öğretmen Sayısı	8
Toplam Metafor Sayısı	4

Tablo 13'te görüldüğü gibi bu kategoriyi 8 öğretmen ve 4 metafor temsil etmektedir. 4 adet geçerli metafordan 2 tanesini sadece 1 öğretmen, diğer 2 metaforu ise 2 ile 4 arasında öğretmen tarafından üretildiği saptanmıştır. Bu kategoride en çok “Arı ( $f=4$ ) ve Karınca ( $f=2$ )” metaforları tekrarlanmıştır. Aşağıda bu kategorideki metaforları üreten öğretmenlerin örnek ifadeleri yer almaktadır.

“Okul müdürü, atom karınca gibidir; çünkü okul müdürü, yorulmak nedir bilmeyen ve okul için çaba sarf eden kişidir (Ö73).”

“Okul müdürü, bir makinanın motoru gibidir; çünkü okul müdürü, sürekli okulu için bir şeyler yapmaya çalışır (Ö14).”

“Okul müdürü, karınca gibidir; çünkü çok çalışarak okula yeni şeyler kazandırıyor (Ö178).”

“Okul müdürü, arı gibidir; çünkü okul müdürü, gündüzünü gecesine katıp durmaksızın çalışmaktadır (Ö157).”

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin “müdür” kavramına yönelik sahip oldukları algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak ve bu metaforların hangi kavramsal kategoriler altında toplandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda 210 öğretmen “müdür” kavramına ilişkin 96 adet metafor geliştirmiştir. Araştırma metaforları, 11 farklı kavramsal kategoriye ayrıldığında en çok metafor bulunan kategorilerinin birinci sırada 19 metaforla “Yol Gösterici ve Lider Biri Olarak Okul Müdürü”, ikinci sırada 14’er metaforla “Birleştirici ve Dengeleyici Unsur Olarak Okul Müdürü, Değişken Biri Olarak Okul Müdürü, Koruyucu ve Güven Verici Biri Olarak Okul Müdürü” ve üçüncü sırada 13 metaforla “Yönetim Odağı Olarak Okul Müdürü” kategorilerinin olduğu görülmektedir. En az metafor üretilen kategori ise 1 metaforla “*Bilginin Depolayıcısı Olarak Okul Müdürü*” kategorisidir. Araştırmanın bu sonuçları, Aydoğdu (2008), Browne-Ferrigno (2003), Cerit (2008), Dönmez (2008), Fennel (1996), Koçak (2011), Monroe (2003), Pesen vd. (2015), Yalçın (2011), Yalçın & Erginer’in (2012), araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

“Birleştirici ve Dengeleyici Unsur Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar incelendiğinde bu araştırmanın Dönmez (2008), Yalçın (2011), Yalçın & Erginer’in (2012) araştırmalarındaki metaforlarla benzer bir kategoriyi oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre öğretmenlerin, okul müdürünü öğretmen, öğrenci ve veli gibi okulla ilgili tüm paydaşlar arasında bağlantıyı ve irtibatı sağlayan biri olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla öğretmenler okul müdürünü, herkesin bulunduğu ortak nokta olarak görme eğilimindedir. Okul müdürünün bu işlevinin, okul içerisinde örgütsel ahengi ve örgütsel sürekliliği sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü okul müdürü, okul içinde bütün farklılıkların bir arada buluşabileceği ana kilit noktasıdır. Bununla beraber bu kategoride üretilen metaforlar, okul müdürünün öğretmenler arasında ayırım gözetmeyen bir yönetim anlayışına sahip olması gerektiği sonucunu da ortaya çıkarmaktadır. Zira okul içinde dengeyi sağlamanın yolu okul müdürlerinin tutarlı karar ve uygulamalarıyla gerçekleşir. Bu nedenle bir okul müdürünün birleştirici ve dengeleyici olma özelliği okullar için gerekli, öğretmenler için ise olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir.

“Denetleyici ve Güç Unsur Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlara bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerini yapılan işlerin zamanında ve yerinde yapılmasını sağlayan, kontrol eden kişiler olarak algılandıkları anlaşılmaktadır. Bu işlerin kontrol edilmesi aşamalarında ise okul müdürünün sahip olduğu yasal ve bürokratik otoritenin devreye girdiği söylenebilir. Araştırmanın bulguları Aydoğdu (2008), Cerit (2008), Fennel (1996), Inbar (1996), Koçak (2011), Yalçın & Erginer’in (2012) araştırma bulgularıyla paralellik göstermekle beraber bu kategoride okul müdürlerinin “denetleyici” işlevlerine vurgu yapan metaforların olmasıyla da farklı özellikler göstermektedir. Aydın’a (2011) göre okul gibi eğitim kurumlarının belirlenmiş amaçlara ne düzeyde ulaştıklarını tespit etmek için denetim ve kontrol mekanizmaları kurmak gereklidir. Ancak bu kategorideki metaforik algıların az olması araştırmaya konu olan okul müdürlerinin “denetim” rollerini tam ve istendik seviyede yapmadıkları / yapamadıklarının bir göstergesi sayılabilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında okul müdürlerinin aynı anda eğitim-öğretim dışında çok sayıda işle meşgul olmasının etkili olduğu tahmin edilmektedir.



Araştırmanın en az metafor üretilen kategorisi “Bilginin Depolayıcısı Olarak Okul Müdürü” kategorisi olmuştur. Pesen vd. (2015) ve Yalçın & Erginer’in (2012) araştırmalarında da bu kategoriye yönelik metafor sayısının diğer kategorilere göre daha az olduğu bulgulanmıştır. Aslında bu kategoriye ilişkin metafor sayısının az olması okul müdürlerinin alanlarıyla ilgili sahip oldukları bilgi seviyesinin düşük olduğunun bir kanıtı olarak gösterilebilir. Bu durum, okul müdürlerinin atanırken ciddi ve objektif kriterler sağlanmadan seçilmelerinin bir neticesi olarak açıklanabilir. Başka bir deyişle okul müdürü atamalarında bilgili ve donanımlı olmanın dışında farklı subjektif ölçütlerin etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç da okul müdürleri açısından olumsuz bir durum olarak görülebilir.

“Değerli ve Vazgeçilmez Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisindeki metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerini okulun olmazsa olmazı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlere göre okul, müdürüyle anlam kazanarak ayakta kalabilmektedir. Bunun yanı sıra geliştirilen metaforlardan, öğretmenlerin okul müdürleriyle ilişkilerinde duygusal bir bağla bağlandıkları ve okul müdürlerini benimseyip içselleştirdikleri anlaşılmaktadır. Aydoğdu (2008), Yalçın & Erginer (2012) araştırmalarında da okul müdürünü “değerli” bir varlık olarak niteleyen metaforların olduğu görülür. Dolayısıyla araştırmanın bu sonucu, alanyazının desteklediği bir sonuçtur. Nitekim Yalçın & Erginer (2012) okul müdürlerinin değerli bir varlık olarak görülmesini, okul müdürünün öğretmenlerle iyi ilişkiler kurması, öğretmenlerin sorunlarını dinlemesi, öğretmenlere yardımcı olması ve olumlu bir okul ortamı oluşturması gibi değişik faktörlerle açıklamaktadır.

“Zavallı ve Acınacak Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisinde yer alan metaforlar, okul müdürünün her şeyden sorumlu olması sebebiyle acınacak bir kişi olarak görülmesinin bir göstergesi olabilir. Bir bakıma çok az sayıdaki öğretmen, okul müdürlüğü görevinin yapılmayacak bir görev olduğu düşüncesindedir. Bu sonuçta, en küçük bir hatada bile sorguya ve hesaba çekilecek olan kişinin, okulun başı olarak okul müdürü olması etkili olmuş olabilir. Ayrıca bu kategorideki metaforlardan, okul müdürlerini herkesin sıkıntısıyla muhatap olan kişi olarak da görüldüğü sonucuna ulaşılabilir. Dönmez’in (2008) araştırmasında da okul müdürlerinin görevleri, üretilen metaforlarla “çok sorumluluk taşıyan” kategoriyle ilişkilendirilmişken; Karademir’in (2008) araştırmasında ise “zor ve riskli bir iş” ile ilişkilendirilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın sonucu Dönmez’in (2008) ve Karademir’in (2008) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

“Değişken Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisini oluşturan metaforlar incelendiğinde okul müdürlerine yönelik bazı ifadelerin olumsuz bir mesaj içerdiği saptanmıştır. Pesen vd. ’in (2015) araştırmasında da böyle bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu kategorideki öğretmenlerin bir kısmı, okul müdürlerinin yönetim anlayışlarının tutarsız ve değişken olduğunu düşünmekte iken; bir kısmı da ürettikleri metaforlarla okul müdürlerinin olumlu yönlerine vurgu yapmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenler, okul müdürlerinin farklı tutum ve davranışlarını farklı bir şekilde yorumlamıştır. Bu durum, öğretmenlerin okul müdürüne yönelik bakış açılarının farklı olmasıyla izah edilebilir.

“Koruyucu ve Güven Verici Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisindeki metaforlar, öğretmenlerin okul müdürlerini adeta sığınabilecekleri güvenli bir liman olarak gördüklerinin bir göstergesi olarak görülebilir. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin tüm öğretmenlerin rahat ve güvenli bir ortamda çalışmalarını sağlayarak, öğretmenlere

sevgiyle yaklaştıkları tahmin edilmektedir. Öğretmenlerin bu kategoride fazla metafor üretmesi okul müdürleri açısından istendik bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çünkü, bir öğretmen ancak kendini emin ve güvende hissettiği ortamda öğrencilerine faydalı olabilir. Yalçın'a (2011) göre öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmesi kaliteli bir eğitim-öğretime yardımcı olabilir. Literatürde Akın Kösterlioğlu (2014), Cerit (2008), Dönmez (2008), Gentilucci & Muto (2007), Linn vd. (2007), Örucü (2015), Pesen vd. (2015), Tüzel & Şahin (2014), Yalçın (2011), Yalçın & Erginer (2012), Zembat, Tunçeli & Akşin (2015) araştırmalarında bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır.

“Sorun Çözücü Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisindeki metaforlar incelendiğinde, okul müdürlerinin bir kısmının okul içerisinde öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında zaman zaman ortaya çıkan problemleri çözme becerisine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürleri sadece kişilerarası ilişkilerden kaynaklı sorunları değil, aynı zamanda okulla ilgili sorun teşkil eden diğer konularla ilgili olarak da sorun çözücü olarak görülmektedir. Karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmenlere destek olan okul müdürlerinin, öğretmenlerin okul yönetimine karşı olumlu duygular beslemesine zemin hazırladığı söylenebilir. Bunun da öğretmen ve yönetici iş birliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kategorideki bulgular Linn vd. (2007), Pesen vd. (2015), Tvnavevic & Vaupot (2009), Yalçın & Erginer'in (2012) araştırma sonuçlarıyla benzer özellikler taşımaktadır.

“Yönetim Odağı Olarak Okul Müdürü” kategorisinde üretilen metaforlara bakıldığında, öğretmenler, okul müdürünün asıl görevinin okulu, eldeki kaynaklarla verimli ve etkili bir şekilde yönetmek olduğunun farkındadırlar. Bu noktada okul müdürünün okulla alakalı diğer kişileri harekete geçiren en önemli kişi olduğu sonucuna da varılabilir. Ayrıca bu kategorideki öğretmenlerin, kendi branşlarıyla ilişki kurarak metafor geliştirdikleri saptanmıştır. Söz gelimi Fen Bilgisi öğretmeni okul müdürünü hücre çekirdeğine; Bilgisayar öğretmeni ise bilgisayar işlemcisine benzetmiştir. Araştırmanın bu sonucu da Pesen vd. (2015), Yalçın (2011), Yalçın & Erginer'in (2012) araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

“Yol Gösterici ve Lider Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisi en fazla metafor üretilen kategoridir. Buna göre okul müdürlerinin, başta öğretmenler olmak üzere okulun tüm personeline, öğrencilere ve velilere kılavuzluk ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürünün liderliğiyle amaçlar etrafında kenetlenebileceği ifade edilebilir. Yani öğretmenlerin, okul müdürlerini yol gösteren ve liderlik yapan kişiler olarak görmek istedikleri söylenebilir. Okul müdürünün iyi bir lider olarak okulu yönetmesi, öğrencilerin akademik başarılarına da katkı sağlayabileceği unutulmamalıdır. Araştırmanın bu kategoriye yönelik bulguları Aydoğdu (2008), Browne-Ferrigno (2003), Cerit (2008), Dönmez (2008), Fennel (1996), Koçak (2011), Monroe (2003), Pesen vd. 'nin (2015) araştırma bulgularıyla aynı özellikler göstermektedir.

“Çalışkan Biri Olarak Okul Müdürü” kategorisindeki ifadeler incelendiğinde okul müdürlerinin okulun ihtiyaçlarını gidermek amacıyla çaba sarf ettikleri ve okul için çalıştıkları söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında okul müdürlerinin mesleklerini sevmeleri veya mesleklerini severek yapmalarının etkili olduğu tahmin edilmektedir. Ancak az sayıdaki öğretmenin bu kategoriye yönelik metafor geliştirmesi, okul müdürleri açısından bir eksiklik olarak da algılanabilir. Nitekim literatürde Aydoğdu

(2008), Dönmez (2008), Koçak (2011), Pesen vd. (2015) ve Yalçın'ın (2011) araştırmalarında da bu kategorinin metaforlarıyla örtüşen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın tüm bulguları birlikte incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerini hedeflere kenetlenme noktasında yol gösterici ve lider biri olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenler, okul müdürlerini okulla ilişkili herkese kılavuzluk eden, hedef gösteren ve harekete geçiren kişiler olarak algılamaktadır. Bu bağlamda araştırmaya konu olan okul müdürlerinin beklenen ve istenen liderlik rollerini yeterli düzeyde gerçekleştirdikleri ifade edilebilir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerine yönelik algılarının genel olarak olumlu olmasıdır. Bu, okul müdürleri için avantajlı bir durum olarak düşünülebilir. Çünkü, okul müdürlerine karşı olumlu duyguları veya düşünceleri olan öğretmenlerin okulun amaçlarının gerçekleşmesinde ve eğitim kurumlarının işleyişinde önemli katkıları olacağı aşikârdır. Araştırmanın kayda değer bir başka sonuç ise öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin algılarının çok çeşitli ve zengin olmasıdır. Yani öğretmenler, okul müdürlerini her yönüyle bazı niteliklere ve yeterliliğe sahip, konumu itibarıyla öğretmenlerin beklentilerine, sorunlarına cevap verebilen, geniş bakış açılı lider kişiler olarak görmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin “müdür” kavramına yönelik düşüncelerinin dar ve yüzeysel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmenlerin geleceğin müdürleri olabileceğinden hareketle, üniversitelerin eğitim fakültelerinde “liderlik, yönetim, yöneticilik, mevzuat, halkla ilişkiler, diksiyon, iletişim” gibi konuları içeren derslerin okutulması zorunlu veya seçmeli olarak okutulmalıdır.
- Öğretmenlerin “müdür” kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak için yapılmış bu araştırma, nicel çalışma biçiminde farklı değişkenlerle yapılabilir.
- Bu araştırma, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları göz önünde tutularak yapılmıştır. Aynı araştırma yönetici, öğrenci, veli gibi farklı kişilerle ve farklı öğretim kurumlarında da tekrarlanabilir.

## Summary

**Purpose:** This research aims to determine the secondary school teachers' perception of "principal", through metaphors. Apart from this main objective, answers of the following questions were sought;

1. What metaphors do teachers use related to concept of "principal"?
2. Based on their common features, under which conceptual categories these metaphors can be classified?

**Method:** In this research, "phenomenology design", one of the qualitative research designs was utilized. Phenomenology design is a qualitative research design aiming to interpret the phenomenon based on different perspectives by determining the experiences and their meanings for the participants (Creswell & John, 2013; McMillan, 2004).

Research group is composed of 210 voluntary teachers working in 16 secondary schools in the central district of Siirt in 2016-2017 school years, through maximum variation sampling method. In a sampling based on maximum variation, main aim is to find out whether there are common or joint phenomena among the varying cases, and according to this variation, to determine the different dimensions of the problem (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Semi-structured forms consisting statements such as "School principal is as ..., because ....." were distributed to the teachers participating in the study. In the evaluation of research data, "content analysis" method was utilized. Content analysis may be defined as a process of coding the content based on certain criteria and digitalization of it accordingly. In other words, content analysis is the classification, organization and interpretation of similar data under certain categories and themes to make it understandable for the reader (Balıcı, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Expert opinion was taken to determine whether the metaphors collected under 11 categories represent a conceptual category. To this end, a list of metaphors in alphabetical order and a list consisting of the names and features of different categories were provided to the expert. Then the expert was asked to match the list of metaphors with the different categories in the other list in a way not to exclude any metaphor. Matchings of the expert were compared with that of the researcher. Research reliability was evaluated through Miles and Huberman's (1994) formula ( $\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$ ). The expert whose opinion was taken, matched 7 metaphors with different categories. Accordingly, reliability of the research on the concept of "principal" was found out to be 93% ( $\text{Reliability} = \frac{100}{100 + 7} = 0.93$ ).

**Results:** Teachers developed 96 metaphors in relation to the concept of "principal". Moreover, the most common metaphor developed by teachers was the metaphor of "technical director ( $f=15$ )". It was observed that 6 out of 96 metaphors (Father, Brain, Cell Nucleus, Shipmaster, Team Captain, Coach) were developed by 9 to 15 teachers, and the rest by 1 to 4 teachers. Metaphors developed by teachers were classified under 11 categories as "School Principal as a Uniting and Balancing Factor, School Principal as a Supervisor and Power Factor, School Principal as the Person Storing Information, School Principal as a Valuable and Irreplaceable Person, School Principal as a Poor and

Pitiful Person, School Principal as a Temperamental Person, School Principal as a Protecting and Assuring Person, School Principal as a Problem-Solving Person, School Principal as the Focus of Management, School Principal as the Guiding and Leading Person, School Principal as a Hardworking Person. Most of the metaphors are under the category of “School Principal as the Guiding and Leading Person”, while the least is in “School Principal as the Person Storing Information”. Moreover, the number of metaphors in the other categories varies between 2 and 14.

**Discussion and Conclusions:** Results of the research support the assertions that metaphors are appropriate means to determine the perceptions and thoughts on a certain matter. According to the research, secondary school principals are perceived as people guiding, inspiring and motivating in matters relating to school. In this context, it may be stated that school principals who are the subject matter of this research perform the required and expected leadership roles at a sufficient level. Another important conclusion of the research is that secondary school teachers have a positive perception of principal in general. This may be considered as an advantage for school principals, as teachers with positive feelings and thoughts about their school principals would contribute greatly to the realization of school’s objectives and functions. Another remarkable result of the research is that teachers’ perception of principals is various and manifold. In other words, teachers consider that school principals are qualified and competent in every aspect and meet the expectations, answer the questions of teachers in relation to their position, and have a wide perspective. Accordingly, it is concluded that secondary school teachers participating in the research do not have a narrow and superficial perception of the concept “principal”.

Depending on the results of the research, following suggestions can be made for the practitioners and researchers:

- Considering that the teachers may become principals in the future, courses such as “leadership, management, legislation, public relations, diction and communication” should be provided in education faculties either as optional or compulsory courses.
- This research carried out to find out about the teachers’ perceptions of “principal” may be carried out as a quantitative study with different variables.
- This research was carried out by considering the perceptions of the secondary school teachers. It may be reiterated with different stakeholders such as administrators, students, parents; and in different educational institutions.

### Kaynakça

- Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının “fen” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1242-1254.
- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). Teachers’ metaphoric impressions related to school manager. *İlköğretim Online*, 13(1), 169- 179.
- Akar, H., & Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates’ metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 401-415.
- Akın Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Zeitschriftfürdie Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 6(3), 115-133.
- Aydeş, S. S. (2015). *Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yoluyla analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: school perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt mecazları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A., Demirkasımoğlu, N., Erdoğan, Ç., & Akın, U. (2011). Turkish teachers’ and supervisors’ metaphorical perceptions about supervisors. *International Research Journals*, 2(10), 1602-1610.
- Balcı, F. A. (2011). Okul metaforları: İlköğretim müfettişlerinin okul algıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 3(44), 27-38.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.



- Boydak Özcan, M., & Şener, G. (2014). Öğretmenlerin okul müdürü algılarının liderlik modellerine göre incelenmesi: Fırat ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 111-130.
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 468-503.
- Buaraphan, K. (2011). Metaphorical roots of beliefs about teaching and learning science and their modifications in the standard based science teacher preparation programme. *International Journal of Science Education*, 33(11), 1571-1595.
- Carter, S., & Pitcher, R. (2010). Extended metaphors for pedagogy: using sameness and difference. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 579-589.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G., Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 373-387.
- Dinç, M. (2016). *Okul müdürlerinin maarif müfettişlerine ilişkin görüşlerinin metaforik olarak incelenmesi (Denizli ili merkez Edendi ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Doğan, D. (2013). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3), 361-382.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türk eğitim sisteminde kullanılan yönetici metaforları (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective Schools for The Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Elmholdt, C. (2003). Metaphors for learning: cognitive acquisition versus social participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 116-32.
- Fennel, H. A. (1996). An exploration of principals' metaphors for leaders and power. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED399626> Erişim Tarihi: 14/09/2017).
- Font, V., Bolite, J., & Acevedo, J. (2010). Metaphors in mathematics classrooms: analyzing the dynamic process of teaching and learning of graph functions. *Educational Studies in Mathematics*, 54(2), 131-152.

- Fretzin, L. (2001). <http://irs.ed.uiuc.edu/students/fretzin/EPL11q5Metaphors.htm>. (Erişim Tarihi: 15/10/2017).
- Gentilucci L. J., & Muto C. C. (2007). Principals' influence on academic achievement: the student perspective. *NASSP Bulletin*, 91(3), 219-236.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Goodwin, R., Cunningham, M., & Eagle, T. (2005). The changing role of the secondary principal in the United States: An historical perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 37(1), 1-17.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çeviri Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Dağıtım.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Jacobs, C., & Heracleous, L. T. (2006). Constructing shared understanding: The role of embodied metaphors in organization development, *Journal of Applied Behavioral Science*, 42, 207-226.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Karademir, H. (2008). *İlköğretim okullarında okul müdürlerine ait iletişimin öğrenciler tarafından algı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karip, E. (2004). Yönetim biliminin alan ve kapsamı. Y. Özden, (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s. 1-39). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Koçak, O. (2011). *Okul müdürlerinin; öğrencilik, öğretmenlik ve müdürlük dönemlerindeki okul yöneticiliğine ilişkin metaforik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Koçak, C. (2013). Metaphorical perceptions of teacher candidates towards the school concept: lotus flower model. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 43-56.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar-çözümler, öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.

- Lakoff, G., & Johson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Linn G. B., Sherman R. & Gill P. B. (2007). Making meaning of educational leadership: the principalship in metaphor. *NASSP Bulletin*, 91(2), 161-171.
- Lum, B. J. (1997). Student Mentality: Intentionalist perspectives about the principal. *Journal of Educational Administration*, 35, 210-235.
- Mahlis, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- McMillan, James H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*, Boston, MA: Pearson Education.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikayesi: eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-47.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London, United States of America: SAGE.
- Monroe, C. E. (2003). *An analysis of principalship metaphors at the beginning of the new millennium*. (Unpublished master thesis). Faculty of the Graduate School, The University of North Carolina, Greensboro.
- Morrison, H. (2007). Promising leadership practices, changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals*, 19-30.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). Measuring metaphors: A factor analysis of students' conceptions of language teachers. *Metaphoric. de*, 15, 161-180.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 36-56.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System: An International Journal of Educational Tecnology and Applied Linguistics*, 26(1), 3-51.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.

- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, T. Y., Erol, Y. C. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okul, öğretmenlik ve öğrenci kavramlarına ilişkin algıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 215-244.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.
- Pantina, P. A. (1991). *Metaphor and the high school principalship*. (Unpublished doctorate thesis). Hofstra University, New York.
- Pesen, A., Kara, İ., & Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin "müdür" kavramına ilişkin metafor algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 28-48.
- Pipen, T. (2001). Metaphors and organizational identity in the Italian public services. *Scandinavian Journal of Management*, 16, 391-409.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Shaw, D. M., & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.
- Taşdemir, A., & Taşdemir, M. (2011). *Metaphors on teaching process and teachers; produced by the teachers*, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey, 785-794.
- TDK (2017). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5919ced8ab6550.89412504](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5919ced8ab6550.89412504) (Erişim Tarihi: 15/05/2017).
- Trnavcevic, A., & Vaupot, S. R. (2009). Exploring aspiring principals perceptions of principalship (a Slovenian case study). *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 85-105.

- Toker Gökçe, A., & Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 63-88.
- Töremen, F., & Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1973-2012.
- Tulunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 2(1), 78-93.
- Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Tüzel, E., Şahin D. (2014). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul yöneticilerine ilişkin metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 355-396.
- Usdan, M. (2000). Leadership for student learning: reinventing the principalship. *Institute for Educational Leadership*, 1-24.
- Ünal, A., & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Yalçın, M. (2011). *İlköğretim okullarında okul müdürlerine ilişkin metaforik algılar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 270-285.
- Yalçın, S., Yılmaz, M., & Karakaya, Y. (2017). Ortaöğretim öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma servislerine bakış açılarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 277-289.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., & Uğur, M. (2011). Öğrencilerin algısından okul müdür imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 409-426.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 446-459.
- Zhao, H., Coombs, S., & Zhou, X. (2009). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: facilitating a process of change. *Teacher Development*, 14(3), 381-395.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>





## Bireysel Farklılıklar Kapsamında Çevrimiçi Öğrenme Araştırmalarına İlişkin Sistemik Bir Derleme\*

### A Systematic Review of Online Learning Researches in the Context of Individual Differences

Hale ILGAZ\*\*

Received: 17 March 2018

Review Article

Accepted: 15 September 2018

**ABSTRACT:** Online learning has been offering practical, efficient and effective solutions for reaching out big groups of learners in terms of learning and education. In these environments, where the participants have distinct properties, although the contents have been diversified, it has been represented with the assumption of ideal user. These environments consist many people who have very distinct properties from each other. Even if the presented content has been diversified, mostly it is designed for the ideal user. However, every person has some individual characteristics, which can be natal and acquired in time. These individual differences are important in order to provide effective learning experiences in learning environments. In this context when the e-learning studies analyzed it can be seen that there are several studies, which focused on individual differences. In these studies, the effects of the variables such as personal traits, cognitive characteristics, and prior learning experiences on individuals' academic success, motivation, participation levels, and staying on system, and the relationships had been analyzed. The main objective of this study is conducting a systematic review with the aim of identifying which individual differences studied and their relationships with other variables between 2010-2017 years. In this context, researcher defined review criteria (keywords, selection criteria, method) and conducted review process. According to search results, 38 research articles have been included in this study. Prominent results show that cognitive differences have been worked less in comparison with the other variables in terms of individual differences perspective, while the most worked variables are demographic variables and personal traits.

**Keywords:** individual differences, e-learning, systematic review.

**ÖZ:** Çevrimiçi öğrenme aynı anda büyük kitlelere ulaşmada, eğitim-öğretim faaliyetleri yürütmede etkili, hızlı ve verimli çözümler sunabilmektedir. Birbirinden farklı özelliklere sahip katılımcıların bulunduğu bu ortamlarda bireylere çeşitlendirilmiş olsa da ideal kullanıcı varsayımına göre içerik türleri sunulmaktadır. Oysaki her birey doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı bir takım özelliklere sahiptir. Bu bireysel farklılıklar da öğrenme ortamlarında etkili öğrenme deneyimleri sağlayabilmek adına önemlidir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde de bireysel farklılıkları odağına alan birçok e-öğrenme çalışması olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda kişilik özellikleri, bilişsel özellikler, geçmiş öğrenme deneyimleri gibi sıralanabilen bu değişkenlerin bireylerin akademik başarılarına, motivasyonlarına, katılım düzeylerine ve sistemde kalmalarına olan etkileri ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı sistemik bir alanyazın taraması gerçekleştirilerek, 2010-2017 yılları arasında yayımlanan çalışmalara konu olan bireysel farklılıkların belirlenmesi ve bu farklılıkların hangi değişkenlerle incelendiğinin ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda belirlenen alanyazın tarama kriterlerine göre (anahtar kelimeler, seçim kriterleri, yöntem) ISI Web of Knowledge, Ebscohost, Scopus ve JSTOR veritabanlarında taramalar gerçekleştirilmiş olup 38 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Öne çıkan bulgular bireysel farklılıklar bağlamında bilişsel özelliklerin diğer değişkenlere oranla daha az incelendiğini gösterirken en fazla incelenen değişkenlerin demografik değişkenler ve kişilik özellikleri oldukları bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** bireysel farklılıklar, e-öğrenme, sistemik derleme.

\* This submission's abstract has been presented in ICITS 2017 Symposium and not published.

\*\* Dr., Ankara University, Ankara, Turkey, [hilgaz@ankara.edu.tr](mailto:hilgaz@ankara.edu.tr)

#### Citation Information

Ilgaz H. (2018). Bireysel farklılıklar kapsamında çevrimiçi öğrenme araştırmalarına ilişkin sistemik bir derleme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 1003-1018.

## Giriş

Uzaktan eğitim tüm dünyada gittikçe yaygınlaşan ve beraberinde kendine ait bir pazar da yaratmış bir alandır. Uzaktan eğitimin büyüme hızını yansıtmaya açısından sunulan rakamlar bu hızlı büyümenin devam edeceğini göstermektedir. 2010 yılında pazar payının 32 milyon dolar, 2015 yılında 107 milyon dolarla tanımlandığı uzaktan eğitimin 2025 dolaylarında 331 milyon dolarlık bir pazara hakim olması öngörülmektedir (Accuray Research LLP, 2017).

Bu büyümenin sadece nicelikte değil nitelikte olması verilen eğitimin amacına ulaşmasına sağlayacaktır. Uzaktan eğitimdeki bu büyümeye paralel olarak öğrencilerin sistemi terk etme oranlarında artışlar kurumsal bazda rapor edilmekle birlikte araştırmalarda da mercek altına alınan önemli konulardan birisidir (Lee & Choi, 2011; Levy, 2007; Park & Choi, 2009). Terk etme davranışının birçok nedeni olduğu araştırmalarca ortaya konulmuştur. Etkili ve sürekli destek eksikliği (Nawrot & Doucet, 2014; Poll, Widen & Weller, 2014), fiziksel uzaklık ve sosyal izolasyon (Cho, Demei & Laffey, 2010; Rovai, 2001; Schaeffer & Konetes, 2010; Sun & Rueda, 2012), teknik destek eksikliği (Clay, Rowland & Packard, 2009) bunlar arasında görülmektedir. Ders kalitesi ve öğretim tasarımı da terk etme davranışında etkili olarak ortaya çıkan bir diğer faktördür (Ivankova & Stick, 2007).

Öğretim tasarımı süreci eğitimin her türünde olduğu gibi uzaktan eğitimde de çok önemli bir role sahiptir. Özellikle tek seferde geleneksel bir yöntemle ulaşamayacağınız kadar sayıda katılımcıya ulaşma imkanı tanınması, kitle eğitimi yapılmasından dolayı tasarım sürecini doğru planlamak önemlidir. Her bir katılımcıya ayrı ayrı ulaşıp farklı bir tasarım sunmak da e-öğrenmede maalesef zaman ve uygulama açısından yüksek maliyetli bir sistem olmasından dolayı oldukça zordur. Öğretim tasarımı modellerinin çoğunluğunda hedef kitlenin tanınması sürecin ilk basamakları arasında yer almaktadır. Her bireyin kendine has özellikleri olmasına rağmen kitlelere sunulan eğitimlerde grubun genel olarak özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

Bu tasarım sürecinde bireyleri birbirinden ayıran, aralarında bir fark yaratan her değişken bireysel farklılık olarak ele alınabilmektedir. Her bir birey farklı beceri, yetenek, ihtiyaç ve ilgileri de beraberinde getirmektedir dolayısıyla hem örgün hem uzaktan eğitim süreçlerinde bu özelliklere olabildiğince cevap verebilmek önemlidir (Norwich, 2002). Yaş, cinsiyet, bilişsel ya da öğrenme stilleri, deneyim, kişilik özellikleri, zeka, ön bilgi değişkenleri bunlar arasındadır. Özellikle gözlemlenemeyen psikolojik yapıların ölçülmesi, tespitlerinin zor olmasından ve bu değişkenlerin birbirlerini de etkiliyor olmalarından dolayı bireysel farklılıklar her daim önemli konuların başında gelmektedir (Riding, 2005). Aslında her çalışmada bağımlı ya da bağımsız olarak ele alınabilmekte olan bu değişkenlerin çalışmalar içerisinde nasıl konumlandırıldıkları önemlidir.

Bu çalışmanın temel amacı uzaktan eğitim alanında sistematik bir alan yazın taraması gerçekleştirerek, 2010-2017 yılları arasında yayınlanan çalışmalara konu olan bireysel farklılıkların belirlenmesi ve bu farklılıkların hangi değişkenlerle incelendiğinin ortaya konulmasıdır. Çalışmalarda bireysel farklılıklara hangi perspektiften bakıldığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu nedenle de bireysel farklılıkları çalışmalarının odağında yer alan araştırmalar dahil edilmiştir.

## Araştırma Soruları

Bu araştırma kapsamında yanıt aranan sorular şu şekildedir:

1. E-öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkları araştıran ve 2010-2017 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda hangi araştırma desenleri kullanılmıştır?
2. E-öğrenme ortamlarında bireysel farklılıklar 2010-2017 yılları arasında hangi bağımsız değişkenlerle incelenmiştir?
3. E-öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkları araştıran çalışmalarda yer alan bağımlı değişkenler nelerdir?
4. E-öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkları araştıran çalışmaların ülke profilleri nedir?

## Yöntem

Bu araştırmada e-öğrenme alanında yapılan çalışmaları bireysel farklılıklar açısından incelemek amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme yöntemi, araştırma sorularına cevap vermek adına önceden tanımlanan kriterler çerçevesinde veri toplamayı kapsamaktadır. Yanlılığı en aza indirmek için açık, sistematik yöntemleri kullanır ve böylece daha güvenilir bulgular üretilmesine olanak tanır. Sistematik bir derlemenin temel özellikleri; çalışmalar için önceden belirlenen kriterlerle açık bir şekilde oluşturulmuş hedeflerinin olması, net ve tekrar edilebilir bir yöntem olması, belirlenen kriterleri sağlayan tüm araştırmaları tanımlamaya yönelik olması, araştırmaya konu olan çalışmaların bulgularının geçerliliğini değerlendirmesi, araştırmaya konu olan çalışmaların bulgularının ve özelliklerinin sistematik bir sunumunu ve sentezini sağlaması olarak sıralanabilir (Higgins & Green, 2009). Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için araştırmacının dışında iki farklı araştırmacı tarafından makalelerin dahil edilme/edilmeme süreçleri kontrol edilmiş olup uyumsuz çıkan durumlar yeniden gözden geçirilmiştir.

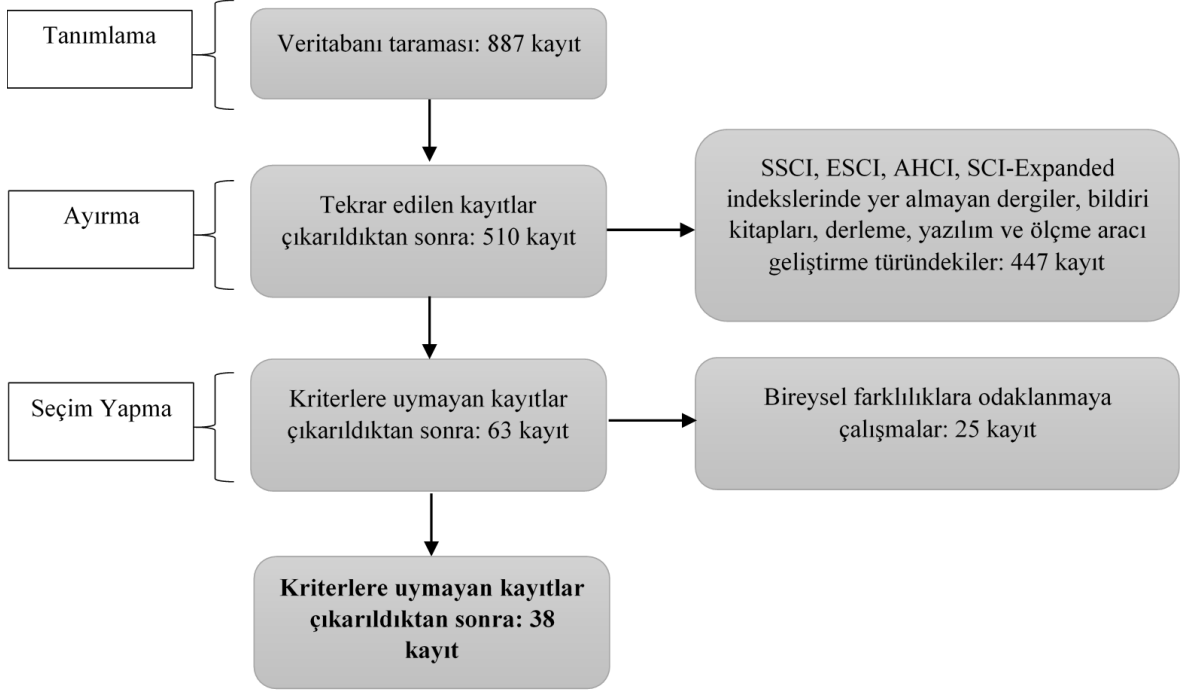
## Tarama ve Eleme Kriterleri

Bu kapsamda ISI Web of Knowledge (SSCI, ESCI, AHCI, SCI-Expanded), Ebscohost (Academic Search Complete, ERIC), Scopus, ve JSTOR veritabanlarında tarama işlemi yapılmıştır. Bu veritabanları eğitim teknolojileri, uzaktan eğitim ve e-öğrenme alanlarını kapsayan çalışmaları içerdikleri için çalışmaya dahil edilmişlerdir. Çalışmaya sadece hakemli dergilerde yayınlanan çalışmalar dahil edilmiş olup, gri literatür kaynakları olarak tanımlanan tezler, teknik raporlar, kurumsal raporlar, bildiri metinleri, çalışma analizleri (Higgins & Green, 2009) dahil edilmemiştir. Ayrıca yöntem olarak araştırma makalesi olmayanlar da (meta analiz, sistematik derleme gibi) araştırmaya dahil edilmemiştir. Taranan çalışmaların yayın yılı 2010-2017 yılları olarak belirlenmiştir. Uluslararası veritabanları kullanıldığı için yayın dili İngilizce olmayan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Tarama için seçilen anahtar kelimeler “individual differences”/“learner characteristic” + “e-learning”, “web based learning”, “online learning”, ve “distance education” olarak belirlenmiştir.

Yapılan tarama işlemi sonucunda toplam 887 adet çalışmaya erişilmiştir. İlk aşamada taramalar sonucu birden fazla veritabanında kaydı çıkan çalışmalar temizlenmiştir. Bu işlem sırasında 377 çalışma silinerek 510 çalışma üzerinden ikinci eleme işlemine başlanmıştır. Bu aşamada ise SSCI, ESCI, AHCI, SCI-Expanded indekslerinde bulunmayan çalışmaların halen sonuçlar arasında yer aldığı görülmüştür

ve bunlarla birlikte, derleme, yazılım ve ölçme aracı geliştirme türünde olan çalışmalar araştırma dışı bırakılmıştır. Bu işlem sonrasında ise 510 çalışmadan 447 tanesi elenmiş ve 63 çalışma ile araştırmaya devam edilmiştir. Çalışmaların detaylı incelenmesi aşamasında ise bireysel farklılıklara odaklanmayan 25 çalışma elenmiş ve son olarak 38 çalışma üzerinden analizler yapılmıştır Şekil 1’de çalışma sürecine ilişkin aşamalar gösterilmektedir.

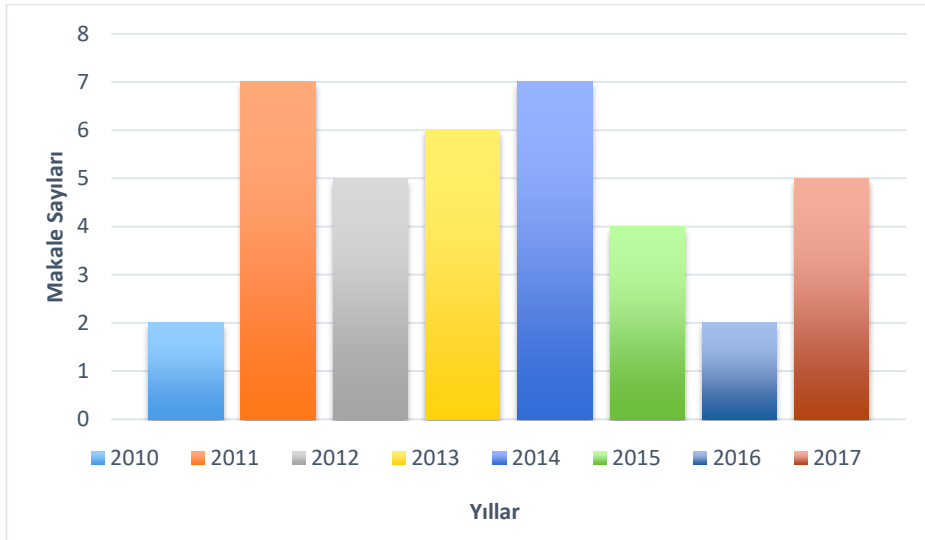
**Şekil 1. Sistematik Tarama Süreci**



### Bulgular

Bu araştırmaya dahil edilen 38 çalışmanın yayın yıllarına göre dağılımları Şekil 2’de yer almaktadır. Bu şekilde göre 2014 ve 2011 yıllarında 7 çalışma yayınlanmıştır.

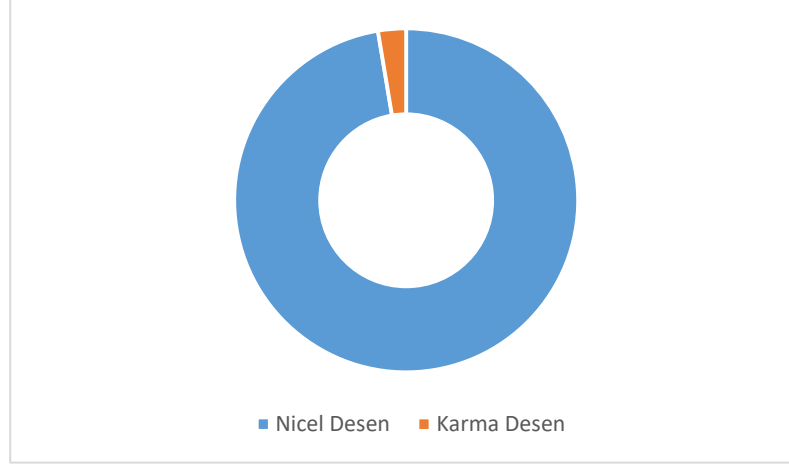
**Şekil 2. Yıllara Göre İncelenen Makale Sayıları**



### Desenlerine Göre Araştırmalar

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkları araştıran ve 2010-2017 yılları arasında yayımlanan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine bakıldığında nicel çalışmaların karma çalışmalara oranla çok daha fazla tercih edildiği bulunmuştur. Çalışmalardan 37 tanesinin nicel araştırma desenine göre yürütüldüğü 1 adet çalışmanın ise hem nicel hem nitel yani karma araştırma desenine göre yürütüldüğü bulunmuştur. Araştırma desenlerine göre çalışmaların oranını Şekil 3'te yer almaktadır.

**Şekil 3.** Desenlerine Göre Çalışmalar



Nicel desenin kullanıldığı araştırmalarda ilişkisel araştırma yöntemleri (n=24) en fazla tercih edilen yöntem olarak karşımıza çıkarken; bunu deneysel araştırma yöntemleri (n=12) ve betimsel araştırma yöntemlerinin (n=1) takip ettiği bulunmuştur. İlk tarama sonucunda elde edilen çalışmalar içerisinde nitel ve karma desene yürütülen çalışmaların yer aldığı gözlemlenmiştir ancak bu çalışmaların bireysel farklılıklara odaklanmadıkları için ve yayın türü kriterlerine uymadıkları için analizler dışında bırakılmışlardır. Dolayısıyla kriterler kapsamında yapılan incelemede nicel çalışmaların görece fazla olması dikkat çekici bir bulgudur.

### Bağımsız Değişkenlere Göre Araştırmalar

Araştırmalarda yazarlar tarafından ele alınan bağımsız değişkenlerin çoğunlukla cinsiyet, kişilik özellikleri, ön bilgi, bilişsel stil ve yaş olarak sıralandığı belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda yer alan bağımsız değişkenlerin kullanımlarına ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

En sık kullanılan bağımsız değişken olarak cinsiyet ön plana çıkmaktadır. Kapsam, yöntem fark etmeksizin çalışmaların çoğunluğunda katılımcı grubuna ilişkin tanımlamaların yapılmasında sıklıkla kullanılan cinsiyet değişkeninin bireysel farklılıklar bağlamında da araştırmalarda yer aldığı görülmektedir. Bu değişkeni kişilik özellikleri, ön bilgi, bilişsel stiller, öğrenme stilleri, yaş, öz yeterlik ve deneyim değişkenleri takip etmektedir. Kontrol odağı değişkeni ile içsel ya da dışsal kontrol odaklı bireyler (Gökçearslan & Alper, 2015; Hsia, Chang & Tseng, 2014); zamansallık değişkeni ile sabah ya da akşam çalışma tercihi gösteren bireyler (Randler, Horzum & Vollmer, 2014) özelliklerine göre incelenmişlerdir.

Tablo 1  
*Bağımsız Değişkenlerin Türleri ve Kullanım Sıklıkları*

Değişken	Kullanım Durumu		Değişken	Kullanım Durumu	
	f	%		f	%
Cinsiyet	10	16,13	Kaygı	2	3,23
Kişilik özellikleri	8	12,90	Eğitim düzeyi	2	3,23
Ön bilgi	6	9,68	İlgi	1	1,61
Bilişsel stil	5	8,06	Zamansallık	1	1,61
Yaş	5	8,06	Öz düzenleme becerisi	1	1,61
Deneyim	4	6,45	Uzamsal beceriler	1	1,61
Öz yeterli	4	6,45	Zeka	1	1,61
Öğrenme stili	4	6,45	Duygular	1	1,61
Kontrol odağı	2	3,23	Dikkat	1	1,61
Motivasyon	2	3,23	Bellek performansı	1	1,61

### Bağımlı Değişkenlere Göre Araştırmalar

Araştırmalarda yazarlar tarafından ele alınan bağımlı değişkenler arasında başarı değişkeninin oldukça sıklıkla kullanıldığı bulunmuştur. Başarı değişkenini memnuniyet, e-öğrenme kabulü, algı, kaygı değişkenleri izlemektedir. İncelenen araştırmalarda yer alan bağımlı değişkenlerin kullanımlarına ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2  
*Bağımlı Değişkenlerin Türleri ve Kullanım Sıklıkları*

Değişken	Kullanım Durumu		Değişken	Kullanım Durumu	
	f	%		f	%
Akademik başarı, öğrenme	19	38,78	Motivasyon	1	2,04
Memnuniyet	5	10,20	Bilgi yapılandırması	1	2,04
e-Öğrenmeyi kabul	3	6,12	Kalcılık	1	2,04
Algı	3	6,12	Belirsizlik algısı	1	2,04
Kaygı	3	6,12	Katılım	1	2,04
Kullanım davranışları	2	4,08	Gönüllülük	1	2,04
Adaptasyon	1	2,04	Etkileşim	1	2,04
Algılanan kullanım kolaylığı	1	2,04	Bilişsel yük	1	2,04
Tutum	1	2,04	Problem çözme performansı	1	2,04
Topluluk hissi	1	2,04	Yaratıcılık	1	2,04



Tablo 2’de de görüldüğü üzere “başarı” değişkeni diğer değişkenlere oranla daha sık kullanılan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır (Gökçearslan & Alper, 2015; Granić & Adams, 2011; Raes, Schellens, De Wever & Vanderhoven, 2012). Teknoloji kabul kuramları bağlamında da e-öğrenmeyi kabul (Sanchez-Franco, Peral-Peral & Villarejo-Ramos, 2014; Tarhini, Hone & Liu, 2014) kullanım davranışları (Chen, 2010; Keller & Karau, 2013) araştırmalarda sıklıkla kullanılan diğer değişkenlerdendir. Teknoloji kabul kuramına ek olarak topluluk hissi modeli bileşenleri (Gökçearslan & Alper, 2015) çalışmalarda ayrı ayrı incelenen kuramsal yapılardandır.

### Ülkelere Göre Araştırmalar

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların yürütüldüğü ülke profillerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

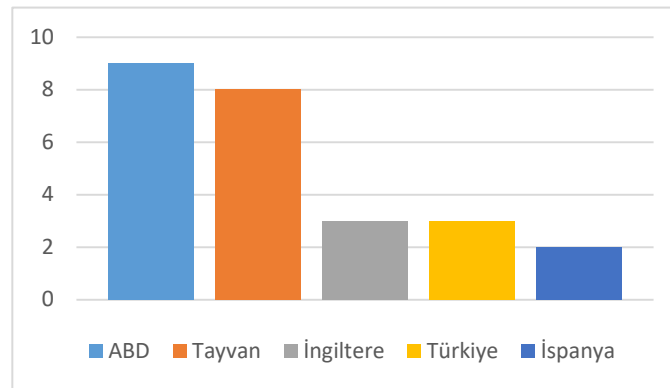
Tablo 3

#### Çalışmaların Yürütüldükleri Ülkeler

Ülke	Makaleler	
	f	%
ABD	9	23,08
Tayvan	8	20,51
İngiltere	3	7,69
Türkiye	3	7,69
İspanya	2	5,13
Diğer ülkeler	14	35,90

Çalışmaların ABD ve Tayvan da yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer ülkeler arasında Avustralya, Belçika, Çin, Filistin, Hollanda, Irak, İran, Kanada, Kolombiya, Kuveyt, Lübnan, Şili, Umman ve Yeni Zelanda birer çalışma ile yer almaktadır.

### Şekil 4. Ülkelere Göre Çalışmalar



## Sonuçlar

Literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalar incelendiğinde bireysel farklılıklar perspektifinin birçok açıdan ele alındığı görülmüştür. Akademik başarı, motivasyon, memnuniyet, kişilik özellikleri, teknoloji kabul, performans en çok araştırılan değişkenler olarak öne çıkmaktadır. Bunlara ek olarak zeka, uzamsal beceriler, duygular, ilgi, bellek performansı ve topluluk hissi de araştırmalarda yer alan değişkenler arasındadır. Bireysel farklılıkların üzerinde etkisine en fazla bakılan değişkenin de akademik başarı değişkeni olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç aslında çok şaşırtıcı olmamakla birlikte ileride de bu şekilde olması beklenen bir durumdur. Öğrenme ortamlarına yapılan her müdahalenin, her araştırmanın temel amacı daha iyi öğrenme deneyimleri sağlamak, daha etkili öğrenmeler oluşturabilmek olmasından dolayı akademik başarı her zaman incelenmesi beklenen değişkenler arasındadır. Başarı değişkeni üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilen verilere öğrenme ortamlarının ve süreçlerinin tasarımında dikkat edilmesi halinde daha etkili sonuçlar elde edilmesi beklenebilir.

Kişilik değişkeninin e-öğrenme ile ilgili çalışmalarda bireysel farklılıklar bağlamında en sık ele alınan değişken olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda incelenen çalışmalarda Beş Faktör Kişilik Modeli'nin ve Myers-Briggs Kişilik Modeli'nin temel alındığı bulunmuştur. McCrea ve Costa'nın (1987) geliştirdiği Beş Faktör Kişilik Modeli'ne göre dışadönüklük, nevrotizm, deneyime açıklık, uyumluluk ve öz-disiplin olmak üzere beş kişilik türü bulunmaktadır. Bu kapsamda incelenen çalışmalarda kişilik özelliklerinin boyutlarına göre kaygı (Keller & Karau, 2013), gönüllülük (Randler ve diğerleri, 2014), belirsizlik hissi (Jraidi & Frasson, 2013), memnuniyet (Sanchez-Franco ve diğerleri, 2014), başarı (Ghorbani & Montazer, 2015; Granić & Adams, 2011; Orvis, Brusso, Wasserman & Fisher, 2011) değişkenleri ile aralarındaki ilişkiler incelenmiştir.

Öz yeterlilik bireysel farklılıklar bağlamında önemli bir yere sahiptir. Bireylerin davranışlarını, bilgisayar kullanma becerilerini, inançlarını ve kullanım durumlarını belirlemede öz yeterlilikler etkilidir ve bilgisayar öz yeterliliği kullanımı doğrudan etkileyen bir değişken olduğundan öğrenme süreçlerine etkisinin de bu paralelde olması beklenmektedir (Jashapara & Tai, 2011). Bu bağlamda incelenen araştırmalarda bilgisayar ve e-öğrenme öz yeterliliğinin davranışsal niyet ve algılanan kullanım kolaylığı, kullanışlılık gibi teknoloji kabul modeli bileşenleriyle aralarında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

E-öğrenme araştırmalarında bilişsel stillerin ve öğrenme stillerin de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların bir kısmında bilişsel ve öğrenme stillerinin aynı yapıyı kapsadıkları ifade edilse de alan yazın incelendiğinde bu iki yapının birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bilişsel stil, bilgiyi işleme ve organize etme süreçlerinde bireyler tercih ettiği yollar olarak tanımlanırken (Price, 2014); öğrenme stili bireylerin öğrenme ortamı ya da materyale karşı olan tutumlarını kapsamaktadır ve görevden göreve değişiklikler gösterebilmektedirler (Deborah, Baskaran & Kannan, 2014). Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalarda bilişsel stiller, alan bağımlı - alan bağımsız ve bütüncül-sıralayıcı olarak ele alınmıştır. Öğrenme tercihleri ve öğrenme ile ilişkilerin incelendiği çalışmalarda bireylerin öğrenme tercihlerinde farklılaşmaların olduğu raporlanmıştır. Öğrenme stilleri bağlamında Felder-Silverman öğrenme stilleri modeli ve Kolb'un öğrenme stilleri modellerinin kullanıldığı bulunmuştur. Felder-Silverman öğrenme stilleri modeli algısal - sezgisel, görsel - sözel,

aktif - yansıtıcı ve aşamalı - bütünsel olmak üzere 4 boyutludur (Felder & Silverman, 1988). Kolb' un öğrenme stilleri modelinde ise 4 boyut bulunmaktadır. Bunlar; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıdır (Kolb, 1984). Öğrenme stillerine getirilen eleştirilerin yoğunlaşmasına rağmen yapılan araştırmalarda halen etkileri araştırılan değişkenlerden olduğu görülmektedir. Tercih edilen öğrenme yolunun en etkili öğrenme yolunun iyi bir yordayıcısı olmaması; literatürde çok fazla sayıda tanımlanmış öğrenme stilinin bulunuyor olması; her bireyin kendine has özellikleri olmasından dolayı her bireye ait farklı bir stil tanımlaması yapılabilmesi öğrenme stillerine getirilen eleştiriler arasındadır (Kirschner & van Merriënboer, 2013).

Demografik değişkenler eğitim araştırmalarında sıklıkla incelenen değişkenlerdendir. Bu araştırma kapsamında belirlenen kriterlerle yapılan analiz sonucunda da demografik özelliklerin incelendiği çalışmalara erişilmiştir. Bu durum bu değişkenlerin halen ön planda oldukları göstermektedir. Bu değişkenlere ilişkin alanyazında çok sayıda çalışma olmasından dolayı ve farklı yönleri odaklanılması önerilebilir.

Bellek, dikkat, uzamsal beceriler gibi bilişsel farklılıkları gözetilen çalışma sayısının diğerlerine oranla daha az olduğu görülmektedir. Farklı özelliklere sahip bireylere tek tip ideal kullanıcı modeline göre ortamların tasarlanması her birey için aynı sonucu ortaya koymayacaktır. Bu nedenle bireylerin bu bilişsel özelliklerinden kaynaklanan varyasyonun bilinerek öğrenme ortamlarının öğrenen özelliklerine uygun tasarlanması önemlidir. Çalışmaların nicel desenin yanı sıra nitel desenlerle de desteklenmesi araştırma deseninden kaynaklı sınırlılıkları azaltacağından çalışmanın daha güçlü olması açısından da önemlidir. Bu kapsamda araştırma deseninde yapılacak farklılar sunulacak verilerin niteliğini arttıracaktır. İleride yapılacak olan araştırmalarda da farklı değişkenlere odaklanılarak daha etkili ortamların sunulabilmesi için sonuçlar paylaşılabilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Online learning has been offering practical, efficient and effective solutions for reaching out big groups of learners in terms of learning and education. These environments consist many people who have very distinct properties from each other. Even if the presented content has been diversified, mostly it is designed for the ideal user. However, every person has some individual characteristics, which can be natal and acquired in time. These individual differences are important in order to provide effective learning experiences in learning environments. In this context when the e-learning studies analyzed it can be seen that there are several studies, which focused on individual differences. Every study has a different point of view for individual differences. Personality traits, cognitive characteristics, and prior learning experiences can be examples of this situation. The main objective of this study is conducting a systematic review with the aim of identifying which individual differences studied and their relationships with dependent variables between 2010-2017 years.

**Methods:** In this study, systematic review method was used to examine the research conducted in the field of online learning in terms of individual differences. The systematic review method includes data collection in the framework of previously defined criteria in order to answer research questions. In this context, researcher defined review criteria (keywords, selection criteria, method) and conducted review process on ISI Web of Knowledge, Ebscohost, Scopus, and JSTOR online databases. The studies published only in refereed journals have been included in the study and gray literature sources, technical reports, institutional reports, study analyzes have not included. Also, non-research articles (such as meta-analysis, systematic review, and scale development) were not included in this review. According to search results, 38 research articles have been included in this study. In the study international databases were used, thus non-English studies were not included. Selected keywords for review process are: “individual differences”/“learner characteristic” + “e-learning”, “web based learning”, “online learning”, and “distance education”.

**Results:** In the context of systematic review it has been found that quantitative studies are much more preferred than mixed studies. According to the analysis 37 of these studies conducted with quantitative research design, and 1 of them conducted mixed research design. In the context of the second research question, it was examined which independent variables examined the individual differences in the research. Gender, personality traits, prior knowledge, cognitive styles, learning styles, age, self-efficacy and pre-experience are the most frequently used variables in these studies. Academic achievement is the most frequently used variable among the dependent variables included in the studies examined. Satisfaction, e-learning acceptance, perception, anxiety variables follow the academic achievement variable. These studies mostly conducted in the US and Taiwan.

**Discussion and Conclusions:** Prominent results show that cognitive differences have been worked less in comparison to the other variables in terms of individual differences perspective. In the context of individual differences; the academic achievement is the

most frequently used variable, and this result is not a surprising one. Academic achievement can be always one of the variables expected to be analyzed because every intervention in the learning environment is the basis of each research, providing better learning experiences, and being able to create more effective learning. It can be expected that more effective results will be obtained if the learning environments and processes are carefully considered in the data obtained from the researches on this academic achievement variable. Cognitive styles and learning styles are also frequently used in e-learning researches. Despite the concentration of criticisms on learning styles, the researches still show that the effects of this variable have been researched. It is seen that cognitive-based differences such as memory, attention, and spatial skills are less studied in comparison to the other variables such as gender, personality traits and age. Designing environments according to a single ideal user model can't provide the same benefits for individuals with different characteristics, because one doesn't fit all. For this reason, it is important that the variation arising from these cognitive characteristics of the individuals is known and designed according to the learning characteristics of learning environments. It is also important that supporting the researches by qualitative methods as well as quantitative methods, because it reduces the limitations each of the research patterns, so more robust results can show up. In this context, differences in the research design will increase the quality of the data to be presented. Future research can focus on different variables and shared results can help to improve more effective environments.

### Kaynakça<sup>1</sup>

- Accuray Research LLP. (2017). Global e-learning market analysis & trends - Industry forecast to 2025. Retrieved from [https://www.researchandmarkets.com/research/qgq5vf/global\\_elearning](https://www.researchandmarkets.com/research/qgq5vf/global_elearning).
- \*Al-Dujaily, A., Kim, J., & Ryu, H. (2013). Am i extravert or introvert? Considering the personality effect toward e-learning system. *Educational Technology & Society*, 16(3), 14-27.
- \*Alhajri, R. A., Counsell, S., & Liu, X. (2013). Investigating attributes affecting the performance of WBI users. *Computers & Education*, 68, 117-128. doi:10.1016/j.compedu.2013.05.003
- \*Chen, L. H. (2010). Web-based learning programs: Use by learners with various cognitive styles. *Computers & Education*, 54(4), 1028-1035. doi:10.1016/j.compedu.2009.10.008
- \*Chen, Y. C. (2015). Linking learning styles and learning on mobile Facebook. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(2), 94-114.
- Cho, M.H., Demei, S., & Laffey, J. (2010). Relationships between self-regulation and social experiences in asynchronous online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(3), 297-316.
- Clay, M. N., Rowland, S., & Packard, A. (2009). Improving undergraduate online retention through gated advisement and redundant communication. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 10(1), 93-102.
- \*Clewley, N., Chen, S. Y., & Liu, X. (2011). Mining learning preferences in web-based instruction: holists vs. serialists. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 266-277.
- \*Cochran, J. D., Campbell, S. M., Baker, H. M., & Leeds, E. M. (2014). The role of student characteristics in predicting retention in online courses. *Research in Higher Education*, 55(1), 27-48.
- Deborah, L. J., Baskaran, R., & Kannan, A. (2014). Learning styles assessment and theoretical origin in an e-learning scenario: A survey. *Artificial Intelligence Review*, 42(4), 801-819.
- \*Ekwunife-Orakwue, K. C. V., & Tian-Lih, T. (2014). The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. *Computers & Education*, 78, 414-427. doi:10.1016/j.compedu.2014.06.011
- \*Fan-Ray, K., Gwo-Jen, H., Szu-Chuang, C., & Sherry, Y. C. (2012). A cognitive apprenticeship approach to facilitating web-based collaborative problem solving. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 319-331.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning styles and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.

<sup>1</sup> Bu araştırmaya dahil edilen alışmalar Kaynakça'da \* ile belirtilmiştir.



- \*Flores, R., Ari, F., Inan, F. A., & Arslan-Ari, I. (2012). The impact of adapting content for students with individual differences. *Educational Technology & Society, 15*(3), 251-261.
- \*Ghorbani, F., & Montazer, G. A. (2015). E-learners' personality identifying using their network behaviors. *Computers in Human Behavior, 51*(PA), 42-52. doi:10.1016/j.chb.2015.04.043
- Gonzalez-Gomez, F., Guardiola, J., Rodriguez, O. M., & Alonso, M. A. M. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education, 58*(1), 283-290. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.017
- \*Gökçearsan, Ş., & Alper, A. (2015). The effect of locus of control on learners' sense of community and academic success in the context of online learning communities. *Internet and Higher Education, 27*, 64-73. doi:10.1016/j.iheduc.2015.06.003
- \*Granić, A., & Adams, R. (2011). User sensitive research in e-learning: Exploring the role of individual user characteristics. *Universal Access in the Information Society, 10*(3), 307-318. doi:10.1007/s10209-010-0207-7
- \*Grieve, R., Kemp, N., Norris, K., & Padgett, C. R. (2017). Push or pull? Unpacking the social compensation hypothesis of Internet use in an educational context. *Computers & Education, 109*, 1-10. doi:10.1016/j.compedu.2017.02.008
- Higgins, JPT, & Green, S. (2011). Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0 [updated March 2011]. The Cochrane Collaboration. Retrieved from <http://handbook.cochrane.org>.
- \*Hsia, J. W., Chang, C. C., & Tseng, A. H. (2014). Effects of individuals' locus of control and computer self-efficacy on their e-learning acceptance in high-tech companies. *Behaviour and Information Technology, 33*(1), 51-64. doi:10.1080/0144929X.2012.702284
- \*IAI-Azawei, A., Parslow, P., & Lundqvist, K. (2017). Investigating the effect of learning styles in a blended e-learning system: An extension of the technology acceptance model (TAM). *Australasian Journal of Educational Technology, 33*(2), 1-23. doi:10.14742/ajet.2741
- \*İlgaz, H., Altun, A., & Aşkar, P. (2014). The effect of sustained attention level and contextual cueing on implicit memory performance for e-learning environments. *Computers in Human Behavior, 39*, 1-7. doi:10.1016/j.chb.2014.06.008
- Ivankova, N. V., & Stick, S. L. (2007). Students' persistence in a distributed doctoral program in educational leadership in higher education: A mixed methods study. *Research in Higher Education, 48*(1), 93-135.
- \*Jashapara, A., & Tai, W. C. (2011). Knowledge mobilization through e-learning systems: understanding the mediating roles of self-efficacy and anxiety on perceptions of ease of use. *Information Systems Management, 28*(1), 71-83. doi:10.1080/10580530.2011.536115
- \*Jraidi, I., & Frasson, C. (2013). Student's uncertainty modeling through a multimodal sensor-based approach. *Educational Technology & Society, 16* (1), 219-230.
- \*Kanar, A. M., & Bell, B. S. (2013). Guiding learners through technology-based instruction: The effects of adaptive guidance design and individual differences

- on learning over time. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1067-1081.
- \*Keller, H., & Karau, S. J. (2013). The importance of personality in students' perceptions of the online learning experience. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2494-2500. doi:10.1016/j.chb.2013.06.007
- Kirschner, P. A. & van Merriënboer, J.J.G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183. doi: 10.1080/00461520.2013.804395
- \*Kizilcec, R. F., Perez-Sanagustin, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 104, 18-33. doi:10.1016/j.compedu.2016.10.001
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593-618. doi:10.1007/s11423-010-9177-y
- \*Lee, D. Y., & Shin, D.-H. (2011). Effects of spatial ability and richness of motion cue on learning in mechanically complex domain. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1665-1674. doi:10.1016/j.chb.2011.02.005
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185-204. doi:10.1016/j.compedu.2004.12.004
- \*Lin, P.-C., Hou, H.-T., Wang, S.-M., & Chang, K.-E. (2013). Analyzing knowledge dimensions and cognitive process of a project-based online discussion instructional activity using Facebook in an adult and continuing education course. *Computers & Education*, 60(1), 110-121. doi: 10.1016/j.compedu.2012.07.017
- \*López-Vargas, O., Ibáñez-Ibáñez, J., & Racines-Prada, O. (2017). Students metacognition and cognitive style and their effect on cognitive load and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 145-157.
- \*Lu, H.-P., & Chiou, M.-J. (2010). The impact of individual differences on e-learning system satisfaction: A contingency approach. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 307-323. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00937.x
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae, R. R. and John, O. P. (1992), An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x
- Nawrot, I., & Doucet, A. (2014). Building engagement for MOOC students: introducing support for time management on online learning platforms. *Proceedings of the Companion Publication of the 23rd International Conference on World Wide Web Companion*, 1077-1082.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00215

- \*Orvis, K. A., Brusso, R. C., Wasserman, M. E., & Fisher, S. L. (2011). E-nabled for e-learning? The moderating role of personality in determining the optimal degree of learner control in an e-learning environment. *Human Performance, 24*(1), 60-78. doi:10.1080/08959285.2010.530633
- Park, J.Y., & Choi, H.J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society, 12*(4), 207-217.
- Poll, K., Widen, J., & Weller, S. (2014). Six instructional best practices for online engagement and retention. *Journal of Online Doctoral Education, 1*(1), 56-72
- Price, L. (2004). Individual differences in learning: Cognitive control, cognitive style, and learning style. *Educational Psychology, 24*(5), 681-698. doi:10.1080/0144341042000262971
- \*Raes, A., Schellens, T., De Wever, B., & Vanderhoven, E. (2012). Scaffolding information problem solving in web-based collaborative inquiry learning. *Computers & Education, 59*(1), 82-94. doi:10.1016/j.compedu.2011.11.010
- \*Randler, C., Horzum, M. B., & Vollmer, C. (2014). The influence of personality and chronotype on distance learning willingness and anxiety among vocational high school students in Turkey. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 15*(6), 93-110.
- \*Ren, Y., Dai, Z.-X., Zhao, X.-H., Fei, M.-M., & Gan, W.-T. (2017). Exploring an online course applicability assessment to assist learners in course selection and learning effectiveness improving in e-learning. *Learning & Individual Differences, 60*, 56-62. doi:10.1016/j.lindif.2017.09.002
- Riding, R. (2005). Individual differences and educational performance. *Educational Psychology, 25*(6), 659-672. doi:10.1080/01443410500344712
- Rovai, A. P. (2001). Classroom community at a distance: A comparative analysis of two ALN-based university programs. *The Internet and Higher Education, 4*(2), 105-118.
- \*Sabah, N. M. (2016). Exploring students' awareness and perceptions: Influencing factors and individual differences driving m-learning adoption. *Computers in Human Behavior, 65*, 522-533. doi:10.1016/j.chb.2016.09.009
- \*Sanchez-Franco, M. J., Peral-Peral, B., & Villarejo-Ramos, A. F. (2014). Users' intrinsic and extrinsic drivers to use a web-based educational environment. *Computers & Education, 74*, 81-97. doi:10.1016/j.compedu.2014.02.001
- \*Sansone, C., Fraughton, T., Zachary, J. L., Butner, J., & Heiner, C. (2011). Self-regulation of motivation when learning online: the importance of who, why and how. *Educational Technology Research and Development, 59*(2), 199-212.
- Schaeffer, C. E., & Konetes, G. D. (2010). Impact of learner engagement on attrition rates and student success in online learning. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning, 7*(5), 3-9.
- \*Sheng-Wen, H. (2011). Effects of cognitive styles on an MSN virtual learning companion system as an adjunct to classroom instructions. *Journal of Educational Technology & Society, 14*(2), 161-174.
- Sun, J. C.-Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-

- regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2). 191–204. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x
- \*Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2014). The effects of individual differences on e-learning users' behaviour in developing countries: A structural equation model. *Computers in Human Behavior*, 41, 153-163. doi:10.1016/j.chb.2014.09.020
- \*Tempelaar, D. T., Niculescu, A., Rienties, B., Gijssels, W. H., & Giesbers, B. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions. *Internet and Higher Education*, 15(3), 161-169. doi: 10.1016/j.iheduc.2011.10.003
- \*Walkowiak, S., Foulsham, T., & Eardley, A. F. (2015). Individual differences and personality correlates of navigational performance in the virtual route learning task. *Computers in Human Behavior*, 45, 402-410. doi:10.1016/j.chb.2014.12.041
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- \*Wu, Y. (2016). Factors impacting students' online learning experience in a learner-centred course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(5), 416-429. doi:10.1111/jcal.12142



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



## Lise Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler

### Factors Affecting Students Attitudes towards Religious Culture and Ethics Program

Fatih ÇAKMAK\*

Received: 13 April 2018

Research Article

Accepted: 23 July 2018

**ABSTRACT:** Developments in science and technology are rapidly changing the structure of societies daily. As a result of these changes, human power is needed in different characteristics. For this reason, educational programs have to develop themselves in order to train the qualified individuals that society desires. The effort to keep pace with these changes makes it inevitable to create an open education system that allows them to follow innovations. Education is one of the institutions that guide the collecting. The effect of education on collecting influence and collective direction is primarily related to the preparation of educational programs in accordance with social expectations and the healthy process. The ability of the training programs to respond to community influences, direction and social needs requires the analysis of community needs. For effective religious instruction, it is necessary to identify student expectations in terms of community needs during the program development process. This research wants to answer this need. For this purpose, a scale was developed to determine the attitudes of high school students towards the Religious culture and ethics course lesson and program and the factors affecting these attitudes. Scale was applied and the obtained data were interpreted.

**Keywords:** education, religious education, program, student attitudes, factors affecting attitudes.

**ÖZ:** İnsan yaşamına yön veren bilim ve teknolojiye ait gelişmeler toplumların yapısını her geçen gün hızla değiştirmektedir. Bu gelişmeler sonucunda farklı özellikte insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim programları da toplumların istediği nitelikteki bireyleri yetiştirmek için kendisini geliştirmek zorundadır. Bu değişimlere ayak uydurma çabası yenilikleri takip etme olanağı sağlayan ve gelişmelere açık bir eğitim sisteminin oluşturulmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Eğitim topluma yön veren kurumlardan birisidir. Eğitimin topluma etkisi ve topluma yön verme derecesi, öncelikle eğitim programlarının toplumsal beklentilere uygun olarak hazırlanmasına ve sağlıklı işlemesine bağlıdır. Eğitim programlarının topluma etkisi, yön vermesi ve sosyal ihtiyaçlara cevap verebilmesi toplumun gereksinimlerinin analiz edilmesini gerektirir. Etkili bir din öğretimi için, program geliştirme sürecinde toplumun ihtiyacı bağlamında öğrenci beklentilerinin saptanması gerekmektedir. Araştırmada bu ihtiyaç tespit edilmek istenmektedir. Bu amaçla, lise öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ve programına yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek uygulanmış, elde edilen veriler yorumlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** eğitim, din öğretimi, DKAB programı, öğrenci tutumları, tutumları etkileyen faktörler.

\* Asst. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [fcakmak@aku.edu.tr](mailto:fcakmak@aku.edu.tr)

#### Citation Information

Çakmak, F. (2018). Lise öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi programına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 1019-1069.

## Giriş

Eğitim, genel anlamda, bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1975). Eğitim sürecinde kişilerin davranışlarında meydana gelebilecek değişmelerin istenilen yönde olması beklenir (Demirel, Seferoğlu & Yağcı, 2001). Davranış değişmelerinin istenilen yönde meydana gelmesini sağlamak için eğitimin, amaçlı ve planlı olması gerekir. Bu sebeple eğitim kurumsallaşmıştır. Eğitim kurumlarının belirlenen amaçları gerçekleştirmesinde; eğitim-öğretimi etkileyen ortak paydaşların katılımını sağlama önemli bir role sahiptir.

Eğitim topluma yön veren kurumlardan birisidir. Eğitimin topluma etkisi ve topluma yön verme derecesi, öncelikle eğitim programlarının toplumsal beklentilere uygun olarak hazırlanmasına ve sağlıklı işlemesine bağlıdır (Celep, Bülbül, & Tunç, 2000). Eğitim programlarının topluma etkisi, yön vermesi ve sosyal ihtiyaçlara cevap verebilmesi toplumun gereksinimlerinin nicel ve nitel açıdan analiz edilmesini gerektirir. Eğitim programlarının sosyal beklentilere yönelik sağlıklı bir şekilde belirlenmesi ve işlemesi, eğitim kurumları ile toplumun örtüşen amaçları paylaşımlarıyla mümkündür.

Bilim ve teknolojiye gelişmeler toplumların yapısını her geçen gün hızla değiştirmektedir. Bu değişimler sonucunda farklı özellikte insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitim programları toplumların istediği nitelikteki bireyleri yetiştirmek için kendisini geliştirmek zorundadır. Bu değişimlere ayak uydurma çabası yenilikleri takip etme olanağı sağlayan ve gelişmelere açık bir eğitim sisteminin oluşturulmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Uçar & İpek, 2006).

Toplumsal kalkınmanın temelini eğitim oluşturmaktadır. Toplumda her alanda gerekli olan bilgi ve beceriyi eğitim sistemi yetiştirmekte ve geliştirmektedir. İnsan denilen varlığa şekil veren eğitimidir (Tandoğan, 2001). Bu bağlamda, eğitimden beklenen en önemli rol, eğitim programlarında yer alan istendik davranışları bireye kazandırmaktır. Eğitimin başarı ya da başarısızlığı, bu görevi yerine getirebilmesinin temel şartı, davranış kazandıracığı bireyi bedensel, zihinsel, toplumsal ve duygusal boyutlarıyla tanıtmaktır (Özdemir, 2000).

Öğretim programları geliştirilirken programın temel unsuru olarak öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek önemli bir aşamadır. Okullarda öğrencilerin ihtiyaçlarına, toplumun beklentilerine ve eğitim felsefesine uygun olarak hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim yapılır ve öğrencilerde arzu edilen davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Selçuk, 1998). Öğrenen merkezli bir öğretim anlayışında öğrenenin ilgi ve ihtiyaçları, öğretim programının amaçlarının belirlenmesinde, öğretimin içeriğinin düzenlenmesinde ve öğretim sürecini yapılandırmada merkezde yer alan bir faktördür. Öğrenenin merkezde yer alması, ülkemiz program geliştirme çalışmalarında da son on yıllarda giderek daha fazla dikkat edilen bir ilke olarak gözümüze çarpmaktadır (Altaş, 2008).

## Problem Durumu

Bireyin gelişim özelliklerinin bilinmesi, ilgi ve ihtiyaçlarının saptanması, din öğretimi programlarından beklentilerinin belirlenmesi ve öğretimde uygulanması din eğitimi açısından önemli bir ihtiyaçtır. Etkili bir din öğretimi için, öğrenci merkezli



öğrenme yaklaşımları çerçevesinde bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilen bir din öğretimi verebilmek gerekmektedir.

Bu çerçevede araştırmamızın temel problemi şudur:

“Lise öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programına karşı tutumları nasıldır?” ve “bu tutumları etkileyen faktörler nelerdir?” sorularına cevap veren bir ölçek geliştirmek ve uygulamaktır.

Bu temel problem çerçevesinde araştırmamızın alt problemleri şunlardır:

Öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına, hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yere ve dini yayınları takip etme durumuna göre;

1.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?

2.Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısal özelliklerine yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?

3.Ortaöğretim DKAB dersi programının temel ilkeleri ve hedefine yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?

4.Ortaöğretim DKAB dersi programının amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?

5.Öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısal özellikleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

6.Öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının temel ilkeleri ve hedefleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

7. Öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersi programının amacına, içeriğine ve uygulanması ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

8.Öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısal özellikleri ile öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının temel ilkeleri ve hedeflerine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

9.Öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısal özellikleri ile öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersi programının amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

10.Öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının temel ilkeleri ve hedefleri ile öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersi programının amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

### **Amaç ve Sınırlılıklar**

Araştırmamızın temel amacı: Ortaöğretim DKAB program geliştirme sürecinde, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programına karşı tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri tespit ederek, değerlendirmektir.

Bu çerçevede araştırmanın alt amaçları da şunlardır:

Öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına, hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yere ve dini yayınları takip etme durumuna göre;

1.Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine karşı tutumlarını tespit ederek, değerlendirmektedir.

2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısal özelliklerine karşı tutumlarını tespit ederek, değerlendirmektedir.

3. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının temel ilkeleri ve hedeflerine yönelik tutumlarını tespit ederek, değerlendirmektedir.

4.Ortaöğretim DKAB dersi programının amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik tutumlarını tespit ederek, değerlendirmektedir.

5.Öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısal özellikleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektedir.

6.Öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının temel ilkeleri ve hedefleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektedir.

7.Öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersi programının amacına, içeriğine ve uygulanması ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektedir.

8.Öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısal özellikleri ile öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının temel ilkeleri ve hedeflerine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektedir.

9.Öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısal özellikleri ile öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersi programının amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektedir.

10.Öğrencilerin Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının temel ilkeleri ve hedefleri ile öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersi programının amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektedir.

Araştırmamızın temel sınırlılıkları şunlardır:

1-Araştırma öncesi belirlenen din dersine, programın yapısına ve programın yeterliliğine ilişkin tutumlara yönelik maddeler ile,

2-Ölçme aracının uygulandığı zaman dilimi ile,

3- Ölçme aracının uygulandığı yer olan Afyonkarahisar ilindeki ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır.

### Yöntem

Bu çalışmada; öğrencilerin, Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersine, Din Kültür ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısal özelliklerine, temel ilke ve hedeflerine, amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik tutum düzeylerini tespit edebilmek, bu tutumların hangi faktörlere göre farklılaşıp, farklılaşmadıklarını belirleyebilmek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma, “ilişkisel tarama modeline” (Karasar, 1998) uygundur. Bu tür modellerde ihtiyaç duyulan veriler, hedef kitle olarak tanımlanan çalışma evrenindeki birey ya da objelerden çeşitli araçlar

kullanılarak toplanır. Soruna ilişkin mevcut durum herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1998).

Araştırma tek faktörlü bir desen (Balcı, 2001) olarak planlanmıştır. Ankette araştırmanın bağımlı değişkenleri; öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısal özelliklerine temel ilke ve hedeflerine, amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik tutumları olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler ise; öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, hayatının büyük çoğunluğunu geçirdiği yer, din eğitimi nereden aldığı, dini yayınları takip etme durumudur.

Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde bütün Ortaöğretim kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmamızda bu evreni temsil edecek şekilde Afyonkarahisar ilindeki ortaöğretim öğrencilerinden 350 kişilik bir örneklem grubu nitelikli atama (amaçlı örnekleme) yöntemine (Balcı, 2001; Gökçe, 1988) göre seçilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek için hazırladığımız ölçek iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öncelikle öğrencilerle ilgili kişisel bilgilere yer verilmiş sonra öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ölçülmüştür. Ölçeğin ikinci bölümünde öncelikle öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına, temel ilkeleri ve hedefine, amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik tutumları ölçülmüştür.

Bu araştırmada, güvenilirlik analizi yapılırken Cronbach's Alpha katsayısına bakılmıştır. Öğrencilerin DKAB dersine, DKAB dersi programının yapısına ve DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine, DKAB dersi programının amaç, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumlarını ölçtüğümüz ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ölçek, 200 lise öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik testi sonucunda tüm sorular için elde edilen  $\alpha$  değeri .953'dir. Bu sonuç  $\alpha \geq .9$  olduğundan ölçeğin toplam güvenilirliğinin mükemmel kategorisinde olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısına, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının temel ilkeleri ve hedefine, amacına, içeriğine ve uygulanmasına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu düzeyleri etkileyen faktörlerin tespit edilmesini inceleyen bu araştırmada ölçme araçları ile öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlemesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

Öğrencilerin belirlenen katılım düzeyleri, puan toplamları kullanılarak değerlendirilmiştir. Bunun için her bir boyutta yer alan maddelere katılım düzeylerine ilişkin toplam puanlar hesaplanmış ve bu puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Her bir katılım düzeyine ait toplam puanlar kullanılarak, ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi alan öğrencilerin o katılıma hangi düzeyde sahip olduğu ölçek bazında değerlendirilmiştir.

“Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının yapısına”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının temel ilkeleri ve hedefine”, “DKAB dersi programının amacına, içeriğine ve

uygulanmasına” yönelik tutum ölçekleri ile tespit edilen tutum düzeylerinin değişkenlere göre farklılaşmalarını belirlemek için iki alt kategoriye sahip değişkenler için bağımsız örneklem T-testi ve 2 den fazla alt kategoriye sahip değişkenler için “ANOVA testi” yapılmıştır. Analiz sonucu bir fark tespit edilmişse bu farkın kaynağını bulmak için grupların ortalama puanları arasında en düşük farkları belirleyebilmek için “TUKEY çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Ayrıca tutum ölçekleri arasında ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla “Basit Korelasyon Analizi” uygulanmış, “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır. İstatistiksel analizlerde 0.5 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

### Bulgular

Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra Afyonkarahisar ilinde okul türüne göre; bir Fen lisesi, bir Anadolu Lisesi ve bir de Meslek lisesi olmak üzere 3 okulda 9, 10,11 ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan 355 öğrenciye uygulanmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

#### Ankete Katılanlar Hakkında Tanımlayıcı Bilgiler

Araştırmamıza katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, yaşamlarını geçirdikleri yer ve din eğitimlerini aldıkları kaynaklar ile ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

#### *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri*

Cinsiyet	Kişi	Yüzde %
Kadın	207	58.3
Erkek	148	41.7
Toplam	355	100.00

Tablo 2

#### *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları*

Yaş	Kişi	%
14	14	3.9
15	86	24.2
16	176	49.6
17	79	22.3
TOPLAM	355	100.00

Tablo 3

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıfları*

Sınıf	Kişi	%
9	54	15.2
10	209	58.9
11	86	24.2
12	6	1.7
TOPLAM	355	100.00

Tablo 4

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşamlarını Geçirdikleri Yer*

Yaşamınızı Geçirdiğiniz Yer	Kişi	%
Köy	14	3.9
Kasaba	15	4.2
İlçe	50	14.1
İl	259	73.0
Büyük Şehir	17	4.8
TOPLAM	355	100.00

Tablo 5

*Araştırmacıların Din Eğitimlerini Aldıkları Kaynaklar*

Din Eğitimi Alınan Yer <sup>1</sup>	Evet	
	n	%
Aile	286	80.6
Kur'an Kursu	165	46.5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri	155	43.7
Kendi kendime	80	22.5
Dini bilgim yok	10	2.8
Diğer	13	3.7

<sup>1</sup> Birden fazla cevap vardır.

Tablo 6

*Araştırmacıların Dini Yayınları Takip Etme Durumu*

Din ile ilgili aşağıdaki yayınlardan hangisini okursunuz <sup>1</sup>	Evet	
	n	%
Dini Kitap	132	37.2
Hiçbiri	132	37.2
İlmihal Kitapları	85	23.9
Diğer	32	9.0
Dini dergi	21	5.9
Gazete	19	5.4

**DKAB Dersi Programına Yönelik Tutumlar**

**Öğrencilerin cinsiyetleri ile tutumları arasındaki ilişki.** Öğrencilerin cinsiyetleri ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 7

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	1.613	.205	-1.122	353	.263
	Equal variances not assumed			-1.109	302.392	.268

Öğrencilerin cinsiyetleri ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 8

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	4.428	.036	-.191	353	.848
	Equal variances not assumed			-.186	285.690	.852

<sup>1</sup> Birden fazla cevap vardır.



Öğrencilerin cinsiyetleri ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 9

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	2.390	.123	-.456	353	.649
	Equal variances not assumed			-.447	293.857	.655

Öğrencilerin cinsiyetleri ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 10

*DKAB Dersi Programının Temel İlke Ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	2.390	.123	-.456	353	.649
	Equal variances not assumed			-.447	293.857	.655

Öğrencilerin cinsiyetleri ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Kaya'nın (2001) ilköğretim ve lise, Arıcı'nın (2008) ise ilköğretim 6. ve 7. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmalarda cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Zengin' in (2013) ilk ve ortaöğretim düzeyinde yaptığı araştırmada ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

**Öğrencilerin yaşları ile tutum puanları arasındaki ilişki.** Öğrencilerin yaşları ile tutumlar arasındaki karşılaştırmayı gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 11

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersine yönelik tutum	Between Groups	22.623	3	7.541	8.848	.000
	Within Groups	299.156	351	.852		
	Toplam	321.778	354			

Öğrencilerin yaşları ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 12

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Yaşınız	(J) Yaşınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersine yönelik tutum	14	15	-.40465	.26606	.426
		16	-.41705	.25636	.365
		17	.18354	.26771	.903
	15	14	.40465	.26606	.426
		16	-.01239	.12146	1.000
		17	.58820*	.14387	.000
	16	14	.41705	.25636	.365
		15	.01239	.12146	1.000
		17	.60059*	.12502	.000
	17	14	-.18354	.26771	.903
		15	-.58820*	.14387	.000
		16	-.60059*	.12502	.000

Tablo incelendiğinde öğrencilerin 15 yaşındaki öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının 17 yaşındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloya bakıldığında, 16 yaşındaki öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının 17 yaşındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ortaöğretim hayatının ilerleyen dönemlerinde DKAB dersine yönelik olumsuz bir algı geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun sebepleri araştırılmalıdır. Ayrıca ortaya çıkan bu sonuç gençlerin dini bunalım ve

şüpheler dönemini yoğun bir şekilde yaşadıkları bu dönemde kendilerine sağlıklı bir din eğitiminin yapılıp yapılmadığı sorusunu da gündeme getirebilir. Zira alınan din eğitiminin niteliği derse yönelik tutumlarını değiştirebilir.

Öğrencilerin yaşları ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumlarının ilişkilendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 13

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Between Groups	25.830	3	8.610	9.144	.000
	Within Groups	330.510	351	.942		
	Toplam	356.340	354			

Öğrencilerin yaşları ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 14

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Yaşınız	(J) Yaşınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	14	15	-.24121	.27966	.824
		16	-.18555	.26946	.901
		17	.44577	.28139	.389
	15	14	.24121	.27966	.824
		16	.05566	.12767	.972
		17	.68698*	.15122	.000
	16	14	.18555	.26946	.901
		15	-.05566	.12767	.972
		17	.63132*	.13141	.000
	17	14	-.44577	.28139	.389
		15	-.68698*	.15122	.000
		16	-.63132*	.13141	.000

Tablo incelendiğinde öğrencilerin 15 yaşındaki öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumlarının 17 yaşındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloya bakıldığında, 16 yaşındaki öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumlarının 17 yaşındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaşları ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarının ilişkilendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 15

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine	Between Groups	12.636	3	4.212	5.018	.002
	Within Groups	294.616	351	.839		
	Toplam	307.252	354			

Öğrencilerin yaşları ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 16

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Yaşınız	(J) Yaşınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	14	15	-.16312	.26403	.926
		16	-.13872	.25441	.948
		17	.30850	.26567	.652
	15	14	.16312	.26403	.926
		16	.02441	.12054	.997
		17	.47162*	.14278	.006
	16	14	.13872	.25441	.948
		15	-.02441	.12054	.997
		17	.44722*	.12407	.002
	17	14	-.30850	.26567	.652
		15	-.47162*	.14278	.006
		16	-.44722*	.12407	.002

Tablo incelendiğinde öğrencilerin 15 yaşındaki öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarının 17 yaşındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloya bakıldığında, 16 yaşındaki öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik

tutumlarının 17 yaşındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaşları ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumlarının ilişkilendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 17

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Between Groups	12.636	3	4.212	5.018	.002
	Within Groups	294.616	351	.839		
	Toplam	307.252	354			

Öğrencilerin yaşları ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 18

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik Ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Yaşınız	(J) Yaşınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	14	15	-.16312	.26403	.926
		16	-.13872	.25441	.948
		17	.30850	.26567	.652
	15	14	.16312	.26403	.926
		16	.02441	.12054	.997
		17	.47162*	.14278	.006
	16	14	.13872	.25441	.948
		15	-.02441	.12054	.997
		17	.44722*	.12407	.002
17	14	-.30850	.26567	.652	
	15	-.47162*	.14278	.006	
	16	-.44722*	.12407	.002	

Tablo incelendiğinde öğrencilerin 15 yaşındaki öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarının 17 yaşındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloya bakıldığında, 16 yaşındaki öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarının 17 yaşındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

**Öğrencilerin sınıfları ile tutum puanları arasındaki ilişki.** Öğrencilerin sınıfları ile tutumlar arasındaki karşılaştırmayı gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 19

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Sınıfları Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersine yönelik tutum	Between Groups	40.038	3	13.346	16.627	.000
	Within Groups	281.741	351	.803		
	Toplam	321.778	354			

Öğrencilerin sınıfları ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 20

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Sınıfları Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Sınıfınız	(J) Sınıfınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersine yönelik tutum	9	10	-.25389	.13677	.249
		11	.55418*	.15556	.002
		12	.18519	.38554	.963
	10	9	.25389	.13677	.249
		11	.80807*	.11478	.000
		12	.43907	.37097	.638
	11	9	-.55418*	.15556	.002
		10	-.80807*	.11478	.000
		12	-.36899	.37830	.764
	12	9	-.18519	.38554	.963
		10	-.43907	.37097	.638
		11	.36899	.37830	.764

Tablo incelendiğinde 9. Sınıf öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının 11. Sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloya



bakıldığında, 10. sınıf öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarının 11. sınıf öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 21

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Sınıfları Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Between Groups	46.935	3	15.645	17.748	.000
	Within Groups	309.405	351	.881		
	Toplam	356.340	354			

Öğrencilerin sınıfları ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 22

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Sınıfları Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Sınıfınız	(J) Sınıfınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	9	10	-.30827	.14332	.139
		11	.56798*	.16302	.003
		12	-.11000	.40403	.993
	10	9	.30827	.14332	.139
		11	.87625*	.12028	.000
		12	.19827	.38876	.957
	11	9	-.56798*	.16302	.003
		10	-.87625*	.12028	.000
		12	-.67798	.39644	.320
	12	9	.11000	.40403	.993
		10	-.19827	.38876	.957
		11	.67798	.39644	.320

Tablo incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerin DKAB ders programının yapısına yönelik tutumlarının 11. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloya bakıldığında, 10.sınıf öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumlarının 11. sınıf öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıfları ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarının ilişkilendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 23

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Sınıfları Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine	Between Groups	32.040	3	10.680	13.621	.000
	Within Groups	275.212	351	.784		
	Toplam	307.252	354			

Öğrencilerin sınıfları ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 24

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Sınıfları Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Sınıfınız	(J) Sınıfınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	9	10	-.30257	.13517	.115
		11	.41792*	.15374	.035
		12	-.01852	.38105	1.000
	10	9	.30257	.13517	.115
		11	.72049*	.11344	.000
		12	.28405	.36665	.866
	11	9	-.41792*	.15374	.035
		10	-.72049*	.11344	.000
		12	-.43643	.37389	.648
	12	9	.01852	.38105	1.000
		10	-.28405	.36665	.866
		11	.43643	.37389	.648

Öğrencilerin sınıfları ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumlarının ilişkilendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 25

*DKAB Dersi Programının Amaç, İçerik ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Sınıfları Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Between Groups	32.040	3	10.680	13.621	.000
	Within Groups	275.212	351	.784		
	Toplam	307.252	354			

Öğrencilerin sınıfları ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 26

*DKAB Dersi Programının Amaç, İçerik ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Sınıfları Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Sınıfınız	(J) Sınıfınız	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	9	10	-.30257	.13517	.115
		11	.41792*	.15374	.035
		12	-.01852	.38105	1.000
	10	9	.30257	.13517	.115
		11	.72049*	.11344	.000
		12	.28405	.36665	.866
	11	9	-.41792*	.15374	.035
		10	-.72049*	.11344	.000
		12	-.43643	.37389	.648
	12	9	.01852	.38105	1.000
		10	-.28405	.36665	.866
		11	.43643	.37389	.648

Tablo incelendiğinde 10. Sınıf öğrencilerin DKAB ders programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumlarının 11. Sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Kaya'nın (2001) araştırmasında da okul kademesine göre öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumu ortaöğretim öğrencilerinden daha yüksektir. Zengin'in (2013) araştırmasında da 4.sınıf öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumları daha yüksek iken, 12. sınıf öğrencilerin

tutum puanları daha düşük çıkmıştır. Bu da bizim araştırmamızdaki yaş büyüdükçe öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum puanlarının azalması ile örtüşmektedir.

**Öğrencilerin hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ile tutum puanları arasındaki ilişki.** Öğrencilerin hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ile tutumlar arasındaki karşılaştırmayı gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 27

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Hayatlarının Büyük Çoğunluğunu Geçirdikleri Yer Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersine yönelik tutum	Between Groups	13.613	4	3.403	3.865	.004
	Within Groups	308.165	350	.880		
	Toplam	321.778	354			

Öğrencilerin hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 28

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Hayatlarının Büyük Çoğunluğunu Geçirdikleri Yer Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer	(J) Hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersine yönelik tutum	Köy	Kasaba	-.60571	.34870	.413
		İlçe	.39829	.28373	.626
		İl	.13436	.25747	.985
		Büyük Şehir	.45546	.33865	.663
	Kasaba	Köy	.60571	.34870	.413
		İlçe	1.00400*	.27624	.003
		İl	.74008*	.24919	.026
		Büyük Şehir	1.06118*	.33240	.013
	İlçe	Köy	-.39829	.28373	.626
		Kasaba	-1.00400*	.27624	.003
		İl	-.26392	.14494	.363
		İlçe			

	Büyük Şehir	.05718	.26344	1.000
İl	Köy	-.13436	.25747	.985
	Kasaba	-.74008*	.24919	.026
	İlçe	.26392	.14494	.363
	Büyük Şehir	.32110	.23493	.649
Büyük Şehir	Köy	-.45546	.33865	.663
	Kasaba	-1.06118*	.33240	.013
	İlçe	-.05718	.26344	1.000
	İl	-.32110	.23493	.649

Tablo incelendiğinde hayatlarının büyük çoğunluğunu kasabada geçiren öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, hayatlarının büyük çoğunluğunu ilçede geçiren öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, kasabada öğrenim gören öğrencilerin din eğitimini aldıkları kaynakların daha zengin, insanî ilişkilerin daha güçlü olması olabilir. Zengin (2013) araştırmasında öğrencilerin yerleşim yerlerine göre DKAB dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmaya göre köyde ikamet eden öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri diğer yerleşim yerlerinde ikamet edenlerden daha yüksektir. İl merkezlerinde DKAB dersine karşı olumlu tutum diğer yerleşim yerlerine göre daha azdır. Kaya'nın (2001) araştırmasında da köyde ikamet edenlerin tutum puanları diğer yerleşim yerlerinde oturanlardan daha fazla çıkmıştır. Onun araştırma sonuçlarına göre ise en düşük tutum puanına kasaba-ilçede oturan öğrenciler sahip görülmektedir. Bu durum bu araştırmalardaki bulgular ile bizim araştırmamızın bulguları arasında paralellik olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 29

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Hayatlarının Büyük Çoğunluğunu Geçirdikleri Yer Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Between Groups	10.876	4	2.719	2.755	.028
	Within Groups	345.464	350	.987		
	Toplam	356.340	354			

Öğrencilerin hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 30

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Hayatlarının Büyük Çoğunluğunu Geçirdikleri Yer Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer	(J) Hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Köy	Kasaba	-.68943	.36920	.337
		İlçe	.15937	.30041	.984
		İl	-.00965	.27261	1.000
		Büyük Şehir	.38034	.35856	.826
	Kasaba	Köy	.68943	.36920	.337
		İlçe	.84880*	.29248	.032
		İl	.67978	.26384	.077
		Büyük Şehir	1.06976*	.35194	.021
	İlçe	Köy	-.15937	.30041	.984
		Kasaba	-.84880*	.29248	.032
		İl	-.16902	.15347	.806
		Büyük Şehir	.22096	.27893	.933
	İl	Köy	.00965	.27261	1.000
		Kasaba	-.67978	.26384	.077
		İlçe	.16902	.15347	.806
		Büyük Şehir	.38999	.24874	.519
	Büyük Şehir Köy	Köy	-.38034	.35856	.826
		Kasaba	-1.06976*	.35194	.021
		İlçe	-.22096	.27893	.933
		İl	-.38999	.24874	.519
		Kasaba	-.68943	.36920	.337

Öğrencilerin hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarının ilişkilendirilmesi aşağıdaki gibidir:



Tablo 31

*DKAB Dersi Programının Temel İlke Ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Hayatlarının Büyük Çoğunluğunu Geçirdikleri Yer Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine	Between Groups	8.355	4	2.089	2.446	.046
	Within Groups	298.897	350	.854		
	Toplam	307.252	354			

Öğrencilerin hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 32

*DKAB Dersi Programının Temel İlke Ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Hayatlarının Büyük Çoğunluğunu Geçirdikleri Yer Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer	(J) Hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Köy	Kasaba	-.58095	.34341	.440
		İlçe	.11371	.27943	.994
		İl	-.06564	.25357	.999
		Büyük Şehir	.35042	.33352	.831
	Kasaba	Köy	.58095	.34341	.440
		İlçe	.69467	.27205	.082
		İl	.51532	.24542	.222
		Büyük Şehir	.93137*	.32736	.038
	İlçe	Köy	-.11371	.27943	.994
		Kasaba	-.69467	.27205	.082
		İl	-.17935	.14275	.718
		Büyük Şehir	.23671	.25945	.892
	İl	Köy	.06564	.25357	.999
		Kasaba	-.51532	.24542	.222
		İlçe	.17935	.14275	.718
		Büyük Şehir	.41606	.23137	.376
	Büyük Şehir	Köy	-.35042	.33352	.831

Kasaba	-.93137*	.32736	.038
İlçe	-.23671	.25945	.892
İl	-.41606	.23137	.376

Öğrencilerin hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumlarının ilişkilendirilmesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 33

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik Ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Hayatlarının Büyük Çoğunluğunu Geçirdikleri Yer Arasındaki İlişki*

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Between Groups	8.355		2.089	2.446	.046
	Within Groups	298.897	50	.854		
	Toplam	307.252	54			

Öğrencilerin hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 34

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik Ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Hayatlarının Büyük Çoğunluğunu Geçirdikleri Yer Arasındaki İlişki*

Bağımsız değişken	(I) Hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer	(J) Hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Köy	Kasaba	-.58095	.34341	.440
		İlçe	.11371	.27943	.994
		İl	-.06564	.25357	.999
	Kasaba	Büyük Şehir	.35042	.33352	.831
		Köy	.58095	.34341	.440
		İlçe	.69467	.27205	.082
		İl	.51532	.24542	.222
		Büyük Şehir	.93137*	.32736	.038

İlçe	Köy	-.11371	.27943	.994
	Kasaba	-.69467	.27205	.082
	İl	-.17935	.14275	.718
	Büyük Şehir	.23671	.25945	.892
İl	Köy	.06564	.25357	.999
	Kasaba	-.51532	.24542	.222
	İlçe	.17935	.14275	.718
Büyük Şehir	Büyük Şehir	.41606	.23137	.376
	Köy	-.35042	.33352	.831
	Kasaba	-.93137*	.32736	.038
	İlçe	-.23671	.25945	.892
	İl	-.41606	.23137	.376

**Öğrencilerin din eğitimini aldıkları kaynaklar ile tutum puanları arasındaki ilişki.**

Tablo 35

*Öğrencilerin Din Eğitimini Aldıkları Kaynaklar*

Din Eğitimi Alınan Yer <sup>1</sup>	Evet	
	N	%
Aileden	286	80.6
Kur'an Kurslarında	165	46.5
Orta öğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde	155	43.7
Kendi kendime	80	22.5
Dini bilgim yok	10	2.8
Diğer	13	3.7

<sup>1</sup> Birden fazla cevap vardır.

**Din eğitimi aileden alan öğrenciler ile tutum puanları arasındaki ilişki.**  
Din eğitimi aileden alan öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 36

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimi Aileden Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	.014	.904	-.128	353	.898
	Equal variances not assumed			-.129	103.962	.898

Din eğitimi aileden alan öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 37

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Din Eğitimi Aileden Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	.393	.531	.097	353	.923
	Equal variances not assumed			.100	106.521	.921

Din eğitimi aileden alan öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 38

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimi Aileden Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	.013	.911	-.050	353	.960
	Equal variances not assumed			-.050	101.836	.961

Din eğitimini aileden alan öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 39

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Aileden Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	.013	.911	-.050	353	.960
	Equal variances not assumed			-.050	101.836	.961

Din eğitimini aileden alan öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

**Din eğitimini kendi kendine alan öğrenciler ile tutum puanları arasındaki ilişki.** Din eğitimini kendi kendine aldıklarını ifade eden öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 40

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Kendi Kendine Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	2.863	.092	.761	353	.447
	Equal variances not assumed			.705	115.939	.482

Din eğitimini kendi kendine aldıklarını ifade eden öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 41

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Kendi Kendine Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	3.219	.074	.782	353	.435
	Equal variances not assumed			.725	116.226	.470

Din eğitimini kendi kendine aldıklarını ifade eden öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 42

*DKAB Dersi Programının Temel İlke Ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Kendi Kendine Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	2.205	.138	-.486	353	.627
	Equal variances not assumed			-.456	117.618	.649

Din eğitimini kendi kendine aldıklarını ifade eden öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 43

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Kendi Kendine Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	2.205	.138	-.486	353	.627
	Equal variances not assumed			-.456	117.618	.649



Din eğitimini kendi kendine aldıklarını ifade eden öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

**Din eğitimini kuran kurslarından alan öğrenciler ile tutum puanları arasındaki ilişki.** Din eğitimini Kuran kursundan alan öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 44

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Kur'an Kursundan Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	.643	.423	-5.123	353	.000
	Equal variances not assumed			-5.149	351.162	.000

Din eğitimini Kur'an kursundan alan öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Din eğitimini Kur'an kursundan alan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Zengin'in (2013) araştırmasında DKAB dersi almadan önce ailede veya camide din eğitimi alma durumunun öğrenci tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Buna göre ailede ve camide daha önce eğitim almış öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, almayanlara göre daha yüksektir.

Tablo 45

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Kur'an Kursundan Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	.266	.606	-4.923	353	.000
	Equal variances not assumed			-4.908	341.230	.000

Din eğitimini Kur'an kursundan alan öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Din eğitimini Kur'an kursundan alan öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 46

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimi Kur'an Kursundan Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	.006	.938	-5.185	353	.000
	Equal variances not assumed			-5.183	345.740	.000

Din eğitimi Kur'an kursundan alan öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Din eğitimi Kur'an kursundan alan öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 47

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Din Eğitimi Kur'an Kursundan Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	.006	.938	-5.185	353	.000
	Equal variances not assumed			-5.183	345.740	.000

Din eğitimi Kur'an kursundan alan öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Din eğitimi Kur'an kursundan alan öğrencilerin DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

**Din eğitimini ortaöğretim DKAB dersinden alan öğrenciler ile tutum puanları arasındaki ilişki.** Din eğitimini ortaöğretim DKAB dersinden alan öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 48

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Ortaöğretim DKAB Dersinden Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	.815	.367	-3.795	353	.000
	Equal variances not assumed			-3.811	336.206	.000

Din eğitimini ortaöğretim DKAB dersinden alan öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Din eğitimini ortaöğretim DKAB dersinden alan öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Zengin'in (2013) araştırmasında DKAB dersinde yeterli bir din ve ahlak eğitimi alabilme durumuna göre öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre yeterli bir din ve ahlak eğitimi alabildiğini düşünen öğrencilerin derse yönelik tutumları daha yüksek çıkarken, alamadığını belirten öğrencilerin tutumları daha düşük çıkmaktadır. Kaya'nın (2001) araştırmasında da öğrencilerin DKAB dersinde yeterli din ve ahlak eğitimi almaları ile derse karşı tutumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 49

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Ortaöğretim DKAB Dersinden Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	.041	.839	-4.161	353	.000
	Equal variances not assumed			-4.150	327.710	.000

Din eğitimini ortaöğretim DKAB dersinden alan öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Din eğitimini ortaöğretim DKAB dersinden alan öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 50

*DKAB Dersi Programının Temel İlke Ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimi Ortaöğretim DKAB Dersinden Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	.164	.686	-3.995	353	.000
	Equal variances not assumed			-3.993	330.598	.000

Din eğitimi ortaöğretim DKAB dersinden alan öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Din eğitimi ortaöğretim DKAB dersinden alan öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 51

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik Ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Din Eğitimi Ortaöğretim DKAB Dersinden Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	.164	.686	-3.995	353	.000
	Equal variances not assumed			-3.993	330.598	.000

Din eğitimi ortaöğretim DKAB dersinden alan öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Din eğitimi ortaöğretim DKAB dersinden alan öğrencilerin DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

**Dini bilgin yok diyen öğrenciler ile tutum puanları arasındaki ilişki.** Dini bilgin yok diyen öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 52

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Dini Bilgin Yok Diyen Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	.715	.398	2.522	353	.012
	Equal variances not assumed			1.881	9.282	.092

Dini bilgin yok diyen öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlıya yakın bir ilişki vardır. Dini bilgin yok diyen öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlıya yakın bir şekilde daha düşüktür.

Tablo 53

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Dini Bilgin Yok Diyen Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	.350	.554	1.564	353	.119
	Equal variances not assumed			1.234	9.319	.247

Dini bilgin yok diyen öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 54

*DKAB Dersi Programının Temel İlke Ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Dini Bilgin Yok Diyen Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	.159	.691	1.745	353	.082
	Equal variances not assumed			1.336	9.299	.213

Dini bilgin yok diyen öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 55

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik Ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Dini Bilgin Yok Diyen Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	.159	.691	1.745	353	.082
	Equal variances not assumed			1.336	9.299	.213

Dini bilgin yok diyen öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablolar incelendiğinde, dini bilgin yok diyen öğrencilerin sayısı çok düşüktür. Bu durum sağlıklı bir analiz yapılabilmesini engellemektedir. Yani karşılaştırma yapılan iki grubun katılımcıları arasında çok büyük fark vardır.



**Din eğitimini diğer kaynaklardan alan öğrenciler ile tutum puanları arasındaki ilişki.** Din eğitimini diğer kaynaklardan alan öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 56

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Diğer Kaynaklardan Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	.157	.692	-1.565	353	.119
	Equal variances not assumed			-1.478	12.820	.164

Din eğitimini diğer kaynaklardan alan öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 57

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Diğer Kaynaklardan Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	1.702	.193	-.114	353	.909
	Equal variances not assumed			-.097	12.648	.924

Din eğitimini diğer kaynaklardan alan öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 58

*DKAB Dersi Programının Temel İlke Ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Diğer Kaynaklardan Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	.460	.498	-.476	353	.635
	Equal variances not assumed			-.436	12.767	.670

Din eğitimini diğer kaynaklardan alan öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 59

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik Ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Din Eğitimini Diğer Kaynaklardan Alan Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	.460	.498	-.476	353	.635
	Equal variances not assumed			-.436	12.767	.670

Din eğitimini diğer kaynaklardan alan öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

**Öğrencilerin din ile ilgili takip ettikleri kaynaklar ile tutum puanları arasındaki ilişki.**

Tablo 60

*Öğrencilerin Din İle İlgili Takip Ettikleri Kaynaklar*

Din ile ilgili aşağıdaki yayınlardan hangisini okursunuz <sup>1</sup>	Evet	
	N	%
Dini Kitap	132	37.2
Hiçbiri	132	37.2
İlmihal Kitapları	85	23.9
Diğer	32	9.0
Dini dergi	21	5.9
Gazete	19	5.4

<sup>1</sup> Birden fazla cevap vardır.

**Dini yayınları gazeteden takip eden öğrencileri ile tutumlar arasındaki ilişki.** Dini yayınları gazeteden takip eden öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 61

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Gazeteden Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	.057	.811	-.812	353	.417
	Equal variances not assumed			-.898	20.636	.379

Dini yayınları gazeteden takip eden öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 62

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Gazeteden Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	2.727	.100	.175	353	.861
	Equal variances not assumed			.243	22.455	.811

Dini yayınları gazeteden takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 63

*DKAB Dersi Programının Temel İlke Ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Gazeteden Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	.489	.485	-.131	353	.896
	Equal variances not assumed			-.158	21.240	.876

Dini yayınları gazeteden takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 64

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik Ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Gazeteden Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	.489	.485	-.131	353	.896
	Equal variances not assumed			-.158	21.240	.876

Dini yayınları gazeteden takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablolar incelendiğinde, dini yayınları gazeteden takip eden öğrencilerin sayısı çok düşüktür. Bu durum sağlıklı bir analiz yapılabilmesini engellemektedir. Yani karşılaştırma yapılan iki grubun katılımcıları arasında çok büyük fark vardır.

**Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrencileri ile tutumlar arasındaki ilişki.** Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 65

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Dini Kitaplardan Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	1.507	.220	-5.561	353	.000
	Equal variances not assumed			-5.647	288.330	.000

Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 66

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Dini Kitaplardan Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	1.366	.243	-4.537	353	.000
	Equal variances not assumed			-4.613	289.470	.000

Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 67

*DKAB Dersi Programının Temel İlke Ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Dini Kitaplardan Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	3.301	.070	-4.255	353	.000
	Equal variances not assumed			-4.394	302.764	.000

Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 68

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik Ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Dini Kitaplardan Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	3.301	.070	-4.255	353	.000
	Equal variances not assumed			-4.394	302.764	.000

Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrencilerin DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

**Dini yayınları dini dergilerden takip eden öğrencileri ile tutumlar arasındaki ilişki.** Dini yayınları dini dergiden takip eden öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 69

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Dini Dergiden Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	1.547	.214	-1.076	353	.283
	Equal variances not assumed			-.927	21.834	.364



Dini yayınları dini dergiden takip eden öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 70

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Dini Dergiden Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	.727	.394	-1.825	353	.069
	Equal variances not assumed			-1.850	22.670	.077

Dini yayınları dini dergiden takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 71

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Dini Dergiden Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	.381	.538	-1.031	353	.303
	Equal variances not assumed			-.921	21.992	.367

Dini yayınları dini dergiden takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 72

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Dini Dergiden Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	.381	.538	-1.031	353	.303
	Equal variances not assumed			-.921	21.992	.367

Dini yayınları dini dergiden takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablolar incelendiğinde, dini yayınları dini dergiden takip eden öğrencilerin sayısı çok düşüktür. Bu durum sağlıklı bir analiz yapılabilmesini engellemektedir. Yani karşılaştırma yapılan iki grubun katılımcıları arasında çok büyük fark vardır.

**Dini yayınları ilmihal kitaplardan takip eden öğrencileri ile tutumlar arasındaki ilişki.** Dini yayınları ilmihal kitaplarından takip eden öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 73

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları İlmihal Kitaplarından Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	6.360	.012	-4.938	353	.000
	Equal variances not assumed			-5.301	159.281	.000

Dini yayınları ilmihal kitaplarından takip eden öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları dini kitaplardan takip eden öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 74

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları İlmihal Kitaplarından Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	3.611	.058	-4.351	353	.000
	Equal variances not assumed			-4.612	155.646	.000

Dini yayınları ilmihal kitaplarından takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları ilmihal kitaplarından takip eden öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 75

*DKAB Dersi Programının Temel İlke Ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları İlmihal Kitaplarından Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	3.628	.058	-4.488	353	.000
	Equal variances not assumed			-4.744	154.839	.000

Dini yayınları ilmihal kitaplarından takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları ilmihal kitaplarından takip eden öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 76

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik Ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları İlmihal Kitaplarından Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	3.628	.058	-4.488	353	.000
	Equal variances not assumed			-4.744	154.839	.000

Dini yayınları ilmihal kitaplarından takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları ilmihal kitaplarından takip eden öğrencilerin DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

**Dini yayınları takip etmeyen öğrencileri ile tutumlar arasındaki ilişki.** Dini yayınları takip etmeyen öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 77

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Takip Etmeyen Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	.558	.456	5.676	353	.000
	Equal variances not assumed			5.557	257.204	.000

Dini yayınları takip etmeyen öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları takip etmeyen öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha düşüktür.

Tablo 78

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Takip Etmeyen Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	.054	.816	4.094	353	.000
	Equal variances not assumed			4.041	264.038	.000

Dini yayınları takip etmeyen öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları takip etmeyen öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha düşüktür.

Tablo 79

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Takip Etmeyen Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	1.177	.279	4.191	353	.000
	Equal variances not assumed			4.065	249.625	.000

Dini yayınları takip etmeyen öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları takip etmeyen öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha düşüktür.

Tablo 80

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik Ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Takip Etmeyen Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	1.177	.279	4.191	353	.000
	Equal variances not assumed			4.065	249.625	.000

Dini yayınları takip etmeyen öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları takip etmeyen öğrencilerin DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumlarından anlamlı şekilde daha düşüktür.

**Dini yayınları diğer kaynaklardan takip eden öğrencileri ile tutumlar arasındaki ilişki.** Dini yayınları diğer kaynaklardan takip eden öğrenciler ile tutumlar arasındaki ilişkileri gösteren tablolar aşağıdaki gibidir:

Tablo 81

*DKAB Dersine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Diğer Kaynaklardan Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersine yönelik tutum	Equal variances assumed	.570	.451	2.436	353	.015
	Equal variances not assumed			2.263	36.320	.030

Dini yayınları diğer kaynaklardan takip eden öğrenciler ile DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlıya yakın bir ilişki vardır. Dini yayınları diğer kaynaklardan takip eden öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarından daha düşüktür.

Tablo 82

*DKAB Dersi Programının Yapısına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Diğer Kaynaklardan Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Equal variances assumed	.680	.410	2.908	353	.004
	Equal variances not assumed			2.664	36.138	.011

Dini yayınları diğer kaynaklardan takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dini yayınları diğer kaynaklardan takip eden öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları, diğer öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumlarından anlamlı bir şekilde daha düşüktür.



Tablo 83

*DKAB Dersi Programının Temel İlke ve Hedeflerine Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Diğer Kaynaklardan Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutum	Equal variances assumed	.868	.352	2.324	353	.021
	Equal variances not assumed			2.101	35.968	.043

Dini yayınları diğer kaynaklardan takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 84

*DKAB Dersi Programının Amacı, İçerik ve Uygulanmasına Yönelik Tutumları İle Dini Yayınları Diğer Kaynaklardan Takip Eden Öğrenciler Arasındaki İlişki*

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutum	Equal variances assumed	.868	.352	2.324	353	.021
	Equal variances not assumed			2.101	35.968	.043

Dini yayınları diğer kaynaklardan takip eden öğrenciler ile DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulanmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablolar incelendiğinde, dini yayınları diğer kaynaklardan takip eden öğrencilerin sayısı çok düşüktür. Bu durum sağlıklı bir analiz yapılabilmesini engellemektedir. Yani karşılaştırma yapılan iki grubun katılımcıları arasında çok büyük fark vardır. Bu çerçevede, örneklem sayısı daha fazla olsa idi, anlamlı ilişkiler olabilirdi.

### Boyutlar Arası İlişkiler

Ölçeği oluşturan; DKAB dersine, DKAB dersi programının yapısına, DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine, DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulamasına yönelik tutum ölçekleri arasındaki ilişkiyi gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 85

#### Ölçekler Arasındaki İlişki

		Correlations			
		DKAB dersine yönelik tutum	DKAB dersi programının yapısı	DKAB dersi programının temel ilkeleri ve hedefi	DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulama
DKAB dersine yönelik tutum	Pearson Correlation	1	.786**	.765**	.765**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	355	355	355	355
DKAB dersi programının yapısına yönelik tutum	Pearson Correlation	.786**	1	.902**	.826**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	355	355	355	355
DKAB dersi programının temel ilkeleri ve hedefine yönelik tutum	Pearson Correlation	.765**	.902**	1	.819**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	355	355	355	355
DKAB dersi programının amacı, içerik ve uygulamasına yönelik tutum	Pearson Correlation	.765**	.826**	.819**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	355	355	355	355

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tüm ölçekler arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Yani DKAB dersine yönelik tutum arttıkça DKAB dersi programının yapısına, temel ilke ve hedeflerine ve amaç, içerik ve uygulamasına yönelik tutumları da yükselmektedir. DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları arttıkça DKAB dersine, DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine, amaç, içerik ve uygulamasına yönelik tutumları da artmaktadır. DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arttıkça; DKAB dersine, DKAB dersi programının yapısına ve amaç, içerik ve uygulamasına yönelik tutumları da artmaktadır. DKAB dersi programının amaç, içerik ve uygulamasına yönelik tutumları arttıkça, DKAB dersine, DKAB dersi programının yapısına, ilke ve hedeflerine; amaç, içerik ve uygulamasına yönelik tutumları da artmaktadır.

## Sonuç ve Tartışma

Eğitim topluma yön veren kurumlardan birisidir. Eğitimin topluma etkisi ve topluma yön verme derecesi, öncelikle eğitim programlarının toplumsal beklentilere uygun olarak hazırlanmasına ve sağlıklı işlemesine bağlıdır. Eğitim programlarının topluma etkisi, yön vermesi ve sosyal ihtiyaçlara cevap verebilmesi toplumun gereksinimlerinin analiz edilmesini gerektirir. Etkili bir din öğretimi için, program geliştirme sürecinde toplumun ihtiyacı bağlamında öğrenci beklentilerinin saptanması gerekmektedir.

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin DKAB dersi ve programına yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik testi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik testi sonuçları bir boyutta iyi, diğer boyutlarda mükemmel kategorisinde çıkmıştır. Bu da geliştirdiğimiz ölçeğin ölçmek istediğimiz tutumları ölçmekte yeterli ve güvenli olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçek alanda güvenle kullanılmaya müsaittir. Bu açıdan alana katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin DKAB dersi ve programına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmamızın denenceleri test edilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar benzer araştırmalar ile ilişkilendirilmiştir.

- Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları yüksektir ve öğrencilerin DKAB dersi ve programına yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Kaya'nın (2001) ilköğretim ve lise, Arıcı'nın (2008) ise ilköğretim 6. ve 7. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmalarda cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Zengin' in (2013) ilk ve ortaöğretim düzeyinde yaptığı araştırmada ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin DKAB dersi ve programına yönelik tutumları yaşlarına göre farklılaşmaktadır. Kaya'nın (2001) araştırmasında da okul kademesine göre öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumu ortaöğretim öğrencilerinden daha yüksektir. Zengin'in (2013) araştırmasında da 4.sınıf öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumları daha yüksek iken, 12. sınıf öğrencilerin tutum puanları daha düşük çıkmıştır. Bu da bizim araştırmamızdaki yaş büyüdükçe öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum puanlarının azalması sonucu ile örtüşmektedir.
- Öğrencilerin DKAB dersi ve programına yönelik tutumları sınıflarına göre farklılaşmaktadır. Kaya'nın (2001) araştırmasında okul kademesine göre öğrencilerin DKAB dersine karşı tutumunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumu ortaöğretim öğrencilerinden daha yüksektir. Zengin'in (2013) araştırmasında da 4.sınıf öğrencilerinin DKAB dersine yönelik tutumları daha yüksek iken, 12. sınıf öğrencilerin tutum puanları daha düşük çıkmıştır. Bu durum bu araştırmalardaki bulgular ile ismi geçen araştırmacıların bulguları arasında paralellik olduğu anlamına gelmektedir.
- Öğrencilerin DKAB dersi ve programına yönelik tutumları hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yere göre farklılaşmaktadır. Zengin (2013) de

araştırmasında öğrencilerin yerleşim yerlerine göre DKAB dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Araştırmaya göre köyde ikamet eden öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutum düzeyleri diğer yerleşim yerlerinde ikamet edenlerden daha yüksektir. İl merkezlerinde DKAB dersine karşı olumlu tutum diğer yerleşim yerlerine göre daha azdır. Kaya'nın (2001) araştırmasında da köyde ikamet edenlerin tutum puanları diğer yerleşim yerlerinde oturanlardan daha fazla çıkmıştır. Onun araştırma sonuçlarına göre ise en düşük tutum puanına kasaba-ilçede oturan öğrenciler sahip gözükmektedir. Bu durum bu araştırmalardaki bulgular ile ismi geçen araştırmacıların bulguları arasında paralellik olduğu anlamına gelmektedir.

- Öğrencilerin DKAB dersi ve programına yönelik tutumları din eğitimi aldıkları kaynaklara göre farklılaşmaktadır. Zengin'in (2013) araştırmasında DKAB dersi almadan önce ailede veya camide din eğitimi alma durumunun öğrenci tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Buna göre ailede ve camide daha önce eğitim almış öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları, almayanlara göre daha yüksektir. bu durum bu araştırma ile Zengin'in araştırması arasındaki paralelliği göstermektedir.
- Öğrencilerin DKAB dersi ve programına yönelik tutumları dini yayınları takip ettikleri kaynaklara göre farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları ile DKAB dersi programının yapısına, DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine, DKAB dersi programının amaç, içerik ve uygulamasına yönelik tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin DKAB dersi programının yapısına yönelik tutumları ile DKAB dersine, DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine, DKAB dersi programının amaç, içerik ve uygulamasına yönelik tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları ile DKAB dersine, DKAB dersi programının yapısına ve DKAB dersi programının amaç, içerik ve uygulamasına yönelik tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin DKAB dersi programının amaç, içerik ve uygulamasına yönelik tutumları ile DKAB dersine, DKAB dersi programının yapısına, DKAB dersi programının temel ilke ve hedeflerine yönelik tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

## Summary

**Purpose and Significance:** Education is one of the institutions that direct society. The impact of education on society and the degree to which society directs primarily depends on the preparation and proper functioning of educational programs in line with social expectations. Developments in science and technology are rapidly changing the structure of societies. As a result of these changes different human power is needed. For this reason, education programs have to develop themselves to raise individuals who are qualified by societies. The effort to keep up with these changes makes it inevitable to create an education system that allows to follow innovations and open to developments. Effective religious education is possible by meeting the expectations of the students and responding to their interests and needs.

The main problem of our research is as follows: What is the attitude of high school students towards the program of Religious Culture and Morality? And what are the factors affecting these attitudes? For this reason, I developed a scale to answer these questions.

**Method:** In this research, quantitative research method was used to determine the attitudes of the students towards the Religious Culture and Moral Knowledge course, the structural features of this course program, and its basic principles and objectives, purpose, content and application. It also aims to determine whether or not these attitudes differ according to the factors.

The dependent variables of the research are: The attitudes of the students towards Religious Culture and Moral Knowledge and their attitudes towards the structural features of the program and their attitudes towards its basic principles and objectives, their attitudes towards its purpose, content and application. The independent variables of the research are: The status of the students in terms of gender, age, class, the place where they spend most of their lives, where they get religious education, and follow religious publications.

**Results:** The research yielded the following results:

- Students' attitudes towards Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) course are high and students' attitudes towards RCMK course and program do not differ according to their gender.
- Students' attitudes towards the RCMK course and program vary according to their age.
- Students' attitudes towards the RCMK course and program vary according to their grade.
- Students' attitudes towards the RCMK course and program differ according to the place they spend most of their lives.
- Students' attitudes towards the RCMK course and program differ according to the sources of religious education.
- Students' attitudes towards the RCMK course and program differ in terms of religious publications and the sources they follow.

- There is a significant and positive relationship between the attitudes of the students towards the course of the RCMK course and the structure of the course program, its basic principles and objectives, and the attitudes towards the purpose, content and application of the program.
- There is a significant and positive relationship between the attitudes of the students towards the structure of the RCMK course program and the attitudes towards the course and its main principles and objectives and its purpose, content and application.
- There is a significant and positive relationship between the attitudes of the students towards the basic principles and objectives of the RCMK course and the attitudes towards RCMK course, the structure of the RCMK course program and the purpose, content and application of the RCMK course program.
- There is a significant and positive relationship between the attitudes of students towards the purpose, content and application of the RCMK, and the attitudes towards the RCMK course and the structure of the RCMK course program and the basic principles and objectives of the RCMK course program.



### Kaynakça

- Altaş, N. (2008). İlköğretim öğrencilerinin din öğretimi sürecinde ilgi duydukları konular (Ankara ili örneğinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde karşılaştırmalı bir analiz). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(II), 103-120.
- Arıcı, İ. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarı düzeylerine etkisi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 161-175.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma-yöntem, teknik ve ilkeler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. ve Bülbül, T. ve Tunç, B. (2000). Aday öğretmenlerin atanma odakları. *Trabzon VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 1, 569-575.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gökçe, B. (1988). *Toplumsal bilimlerde araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. (2001). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 43-78.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (M.E.B). (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Selçuk, M. (1998) Din eğitimi özgürleştiren bir süreç olabilir mi? *İslamiyat*, 1(1), 73-87.
- Özdemir, M. & Sönmez, S. (2000). *Sınıf öğretmeni adaylarına öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tandoğan, M. (2001). Türkiye’de eğitim-insan yetiştirme- biliminin analizi. *Eğitim Araştırmaları*, 5, 93-95.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uçar, R. & İpek, C. (2006). İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmetiçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 34-53.
- Zengin, M. (2013). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 271-301.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>