

ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

**Sahibi/Owner**  
**İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi**  
**Adına/ On Behalf of İnönü University**  
**Faculty of Education**  
Prof.Dr. İlhan ERDEM

**Baş Editörler / Editor in Chief**  
Prof.Dr. İlhan ERDEM  
Doç. Dr. Abdullah ATLI

**Editörler / Editors**  
Öğr.Grv. Nuri ERDEMİR  
Öğr.Grv.Dr. Murat CANPOLAT

**Dil Editörleri/Language Editors**  
Öğr.Grv.Dr. Fatih ÖZTÜRK  
Öğr.Grv. Ersin AYCAN

**Danışma Kurulu / Advisory Board**

Prof. Dr. Bilal ALTAY  
Prof. Dr. Sibel Şık KAHRAMAN  
Prof. Dr. Hasan KAVRUK  
Prof. Dr. Mustafa KUTLU  
Prof. Dr. Süleyman NihatŞAD  
Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Doç. Dr. Ali KIŞ  
Dr. Öğr. Üyesi HikmetZELYURT

**Tekniker/Technician**  
Öğr.Grv. Nuri ERDEMİR

**Dizgi-Grafik-Tasarım**  
Öğr.Grv. Nuri ERDEMİR

**İletişim/Communication**  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA  
Tel: 0422 377 41 60 Faks: 0422 341 00 42  
E-posta: efdergi@gmail.com  
<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi>

**Dizinleme Bilgileri/  
Abstracted&Indexed in**  
ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı  
Index Copernicus™  
EBSCO Education Research Complete™  
EDNA (Education Network Australia)  
NEWJOUR (Electronic Journals &  
Newsletters)  
The Intute Social Sciences Database  
Türk Eğitim İndeksi  
SOBIAD (Sosyal Bilimler Atrf Dizini)

Bülent AKSOY  
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE

Mualla B. AKSU  
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Hüseyin ALKAN  
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Sadeğül A. ALTUN  
Bağkent Üniversitesi, TÜRKİYE

İbrahim ATALAY  
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali BALCI  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan SEZER  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Kadir BEYCIOĞLU  
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Martin BILEK  
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC

GürhanCAN  
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE

Cevat CELEP  
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Hikmet Yıldırım CELKAN  
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Tak Cheung CHAN  
Kennesaw State University, USA

Ronald J. CHENAIL  
Nova Southeastern University, USA

Simon CLARKE  
University of Western Australia, AUSTRALIA

Hana CTRNÁCTOVÁ  
Charles University – CZECH REPUBLIC

Jale ÇAKIROĞLU  
ODTÜ, TÜRKİYE

Vehbi ÇELİK  
Mevlana Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan DEMİREL  
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Bayram DEMİRCİ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Hasan DEMİRTAŞ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Semire DIKLI  
Georgia Gwinnett College, USA

Süleyman DOĞAN  
Ege Üniversitesi – TÜRKİYE

Burhanettin DÖNMEZ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Ş. Şule ERÇETİN  
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Mustafa ERGÜN  
Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Philip C. van der ESTHUIZEN  
North-West University, SOUTH AFRICA

Dianne FORBES  
The University of Waikato, NEW ZEALAND

Thienhuong HOANG  
California State Polytechnic University, USA

Elif Tekin İFTAR  
Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Eyüp İZCI  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Mira KARNIELI  
Oranim Teachers' College – ISRAEL

Cahit KAVCAR  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyyüp ÖZKAMALI  
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali KIŞ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Mustafa KUTLU  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Peter LITCHKA  
Lyola University, USA

Stewart MARSHALL  
The University of the West Indies, BARBADOS

Feridun MERTER  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Semra MIRICI  
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Ferhan ODABAŞI  
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Zuhal OKAN  
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE

Selahattin ÖĞÜLMÜŞ  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Servet ÖZDEMİR  
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Paul J. PACE  
University of Malta, MALTA

Mehmet ÜSTÜNER  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Demetrios G. SAMPSON  
University of Piraeus – GREECE

Ed SMEETS  
Radboud University – NETHERLANDS

Ömer Faruk ŞİMŞEK  
İzmir Ekonomi Üniversitesi – TÜRKİYE

Songül TAŞ  
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Ömer Faruk TEMİZER  
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Cemil YÜCEL  
Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Helen WILDY  
University of Western Australia - AUSTRALIA

<i>Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler</i> <i>Methods and Techniques That Classroom Teachers Use in Mathematics Lesson</i> <b>Yasemin DERİNGÖL</b>	01-12
<i>Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri</i> <i>Problems faced by New School Heads and Suggestions for Solutions</i> <b>Günnur YETİM, Erdal TOPRAKCI</b>	13-32
<i>Okul Öncesi Dönemde Mutluluğa İlişkin Betimlemeler</i> <i>Descriptions About the Concept of Happiness In Pre-School Period</i> <b>Çağla GÜR, Cemile YAVŞAN, Ebru ÇENBER, Atiye DURMAZ</b>	33-47
<i>Uzak Doğu Ülkelerinin Eğitimde Teknoloji Politikalarının İncelenmesi</i> <i>Examination of Technology Policies in Education of Far East Countries</i> <b>Yalın Kılıç TÜREL, Kübranur AKGÜN, Mustafa AYDIN, Ali Sercan YARATAN</b>	48-61
<i>Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimine Yönelik Bir Karma Desen Araştırması</i> <i>A Mixed Design Research on Foreign Language Learning and Teaching at Early Ages</i> <b>Gözde AKDENİZ, Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ</b>	62-86
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Problem Çözme</i> <i>Becerilerine Yönelik Alguları Arasındaki İlişki</i> <i>The Relationship between Secondary School Students' Reflective Thinking Tendencies towards Problem</i> <i>Solving and Perceptions of Problem Solving Skills</i> <b>İshak KOZİKOĞLU, Merve TUNÇ</b>	87-101
<i>Erken Çocukluk Döneminde STEM Eğitimi Anlayışı</i> <i>STEM Education in Early Childhood</i> <b>Mustafa ÇETİN, H. Özlen DEMİRCAN</b>	102-117
<i>Fizik Öğretmen Adaylarının Elektrostatik Denge'deki İletkenler ve Elektrik Alan Çizgileri Konusundaki</i> <i>Bilgilerinin Çizim Yöntemiyle İncelenmesi</i> <i>Examining Knowledge Levels of Prospective Physics Teachers Related to Conductors at Electrostatic</i> <i>Equilibrium and Electric Field Lines Using the Drawing Method</i> <b>Tuğba TAŞKIN, Pervin ÜNLÜ YAVAŞ</b>	118-137
<i>Kimya Öğretmenlerinin Alan Eğitimi Bilgisi Temelinde Öğretim Programı Bilgilerinin Fiziksel ve Kimyasal</i> <i>Değişimler Konusu Kapsamında İncelenmesi</i> <i>Examination of Chemistry Teachers' Knowledge of Curriculum in the Context of Physical and Chemical</i> <i>Changes Based on Pedagogical Content Knowledge</i> <b>Ayşe Zeynep ŞEN, Canan NAKİBOĞLU</b>	138-155
<i>Matematik Dersinde Kullanılan Öğretimsel Görevlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</i> <i>Investigation of Teaching Tasks Used in Mathematics Lessons in Terms of Various Variables</i> <b>Gözde Ünal, Yasemin Sağlam Kaya</b>	156-177
<i>Öğretmenlerde Mutluluk ve İyimserlik Üzerine Bir Araştırma</i> <i>A Research About Happiness and Optimism in Teachers</i> <b>Hülsi GENÇ, Yahya ŞAHİN, Serkan ALTUNTAŞ</b>	178-192
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığı</i> <i>Social Media Dependency of Pre-Service Social Studies Teachers</i> <b>Kenan BAŞ, Abdulkerim DİKTAŞ</b>	193-207
<i>Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması</i> <i>Development of Teachers' Curriculum Literacy Scale: Validity and Reliability Study</i> <b>Veda YAR YILDIRIM</b>	208-224

<i>Öğretmenlerin Sosyal Medya Üzerinden Kendilerini Açmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi</i> <i>The Examination of Teachers' Opinions about Self-Disclosure of Themselves on Social Media</i> <b>Mustafa DEMİR</b>	225-240
<i>Üniversite Öğrencilerinin Evlilik Beklentisine Yönelik Nitel Bir Çalışma</i> <i>A Qualitative Study for University Students' Marriage Expectation</i> <b>Fatma Selda ÖZ SOYSAL, Aslı UZ BAŞ, Ferda AYSAN</b>	241-253
<i>PISA-2015 Verilerine Göre Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılımlarının Akademik Başarılarına Etkisi</i> <i>The Effect of Students' Participation in Extracurricular Activities on Academic Achievement According to PISA-2015</i> <b>Umut Birkan ÖZKAN</b>	254-269
<i>Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönemi Çocukları Üzerinde Deneysel Bir Araştırma</i> <i>The Effectiveness of I Can Problem Solve (ICPS) Program: An Empirical Research on Preschoolers</i> <b>Hilal ZORLU, Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ</b>	270-283
<i>Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Siber Güvenlik Davranışları ve Bilgi Güvenliği Farkındalıklarının İncelenmesi</i> <i>Investigation of the Students' Personal Cyber Security Behaviour and Information Security Awareness</i> <b>Ümmühan AVCI, Orçun ORUÇ</b>	284-303
<i>Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri</i> <i>Students' Views on Metacognitive Reading Strategies Instruction</i> <b>Sevgi BEKTAŞ BEDİR, Fevzi DURSUN</b>	304-316
<i>Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Alanyazın Taraması</i> <i>A Literature Review on the Issues Encountered in Educating Syrian Children in Turkey</i> <b>Yeliz TUNGA, Gizem ENGİN, Kürşat ÇAĞILTAY</b>	317-333
<i>Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumunun Piyano Eğitimcileri ve Öğrencilerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi</i> <i>Evaluation of the Use of Learning Strategies in Piano Education in terms of Opinions of Piano Educators and Students</i> <b>Özlem KANDEMİR, Tuba YOKUŞ</b>	334-345
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Yönelik Görüşleri</i> <i>The views of pre-service social studies teachers on values education and values included in social studies curriculum</i> <b>Fezullah EZER, Müşerref Kübra KINACI</b>	346-365
<i>Genç Yetişkinlerde Stres ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Benlik Belirginliğinin Aracı Rolü</i> <i>The Mediatory Role of Self-Concept Clarity in The Relationship Between Stress and Subjective Well-Being in Young Adults</i> <b>Ahmet TOGAY, Fulya CENKSEVEN ÖNDER</b>	366-383
<i>Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</i> <i>The Turkish Adaptation of Student Attitudes and Beliefs about Authorship Scale: The Validity and Reliability Study</i> <b>Sabahattin DENİZ, Uğur DOĞAN</b>	384-395
<i>Lise Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerinin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi</i> <i>Evaluation Of The Students' Opinion About The Using Online Social Networking Sites In Education</i> <b>Behçet ORAL, Rıdvan KENANOĞLU</b>	396-409
<i>Yükseköğretimde Şeffaflık ve Özerklik Algısı: İstanbul İli Vakıf Üniversiteleri Örneği</i> <i>Perception of Transparency and Autonomy in Higher Education: An Example of Foundation Universities in İstanbul Province</i> <b>Ebru KADIOĞULLARI, Hoşcan ENSARİ</b>	410-440

*Üniversite Öğrencilerinin Genel Uyum Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi* 441-454  
*The Analysis Of General Adjustment Levels Of University Students In Terms Of Socio-Demographic  
Variables*  
**Metin ÇELİK, Yüksel ÇIRAK**

***İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / İnönü University Journal of the Faculty of Education***

***Cilt/Volume 21 Sayı/Issue 1 e-ISSN: 2149-9863***

***Nisan / April 2020***



# **Methods and Techniques That Classroom Teachers Use in Mathematics Lesson**

**Yasemin Deringöl, Istanbul University-Cerrahpasa, ORCID ID: 0000-0003-3030-7049**

## **Abstract**

The study was carried out with classroom teachers in order to determine how they thought themselves in using the methods and techniques in mathematics lessons and also their orders of preference. The data were collected with "Personal Information Form" prepared by the researcher and a form, developed by Soylu (2009) and consisting of very adequate, adequate and inadequate levels. The data were formed both by receiving the opinions of classroom teachers and evaluation of pre-service classroom teachers about the teachers of practice classroom in which they made an observation. The data of this study carried out with survey model were analyzed with SPSS 16. Percentage-frequency was used for evaluation of the data. Based on the obtained results, classroom teachers think themselves very adequate in 'question-answer' and 'demonstration' and adequate in 'rules' and 'definitions'. When the methods and techniques that classroom teachers prefer most while teaching a subject in mathematics are examined, it is seen that they use 'cooperative', 'direct instruction', 'question-answer', 'demonstration', 'problem solving and posing'

**Keywords:** Classroom teacher, Mathematics, Teaching Methods and Techniques.



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 01-12  
DOI: 10.17679/inuefd.467893

Article type:  
Research article

Received : 06.10.2018  
Accepted : 27.11.2019

## **Suggested Citation**

Deringöl, Y. (2020). Methods and Techniques That Classroom Teachers Use in Mathematics Lesson. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 01-12. DOI: 10.17679/inuefd.467893

This research was presented at the 1<sup>st</sup> International Congress of Social Sciences (18-24 September 2017, Malaga, Spain) as an oral presentation.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

It has been gradually gaining more importance for the individuals to know, understand or use mathematics. It is important to know and use mathematics at home, at school, in the future business life, every time everywhere in short. Therefore, it is very important to be able to understand and functionally use starting from early ages (Çakmak, 2005). The methods/techniques used in mathematics teaching and teacher behaviors, the cognitive and psychological features of students, their learning styles and affective features are among the causes for the fact that mathematics success of students is low and mathematics is a frightening lesson for students (Baykul, 2011). Teacher should first decide how to teach best and later choose the most suitable teaching method for subject for teaching activities to be successful (Sakallı, Hürsen, & Özçınar, 2006). As it is seen, the role of teacher is to establish the learning environment and support it with rich material/method variety (Çakmak, 2005). Methods and techniques chosen for teaching mathematics lesson are an important factor in achieving targets and behaviors included in mathematics curriculum. Accordingly, the fact that teachers have the rich method and technique information is necessary for them to choose methods and techniques suitable for the readiness levels (Demirel, 1999). After a classroom teacher is trained and the problems they face with during education and training process have been stated; especially the number and type of lessons that primary school students receive and the teaching methods that teachers prefer are crucial in the success of education and training, as well as teacher training (Doğan, 2003).

### **Purpose**

The study aims to determine adequacy of classroom teachers in using the teaching methods and techniques in mathematics lessons, based on their own opinions and the observations of pre-service classroom teachers.

### **Method**

The present study is a survey-model quantitative study carried out in order to determine the adequacy and the order of use of methods and techniques that classroom teachers use in mathematics lessons. The study sample consists of total 95 classroom teachers: 49 classroom teachers who work in various primary schools in Istanbul and 46 classroom teachers observed by pre-service classroom teachers. As the data collection tool; "Personal Information Form" developed by the researcher and a form, developed by Soylu (2009) in order to determine the methods that pre-service classroom teachers use most in mathematics lessons, were used. The form was developed to determine how adequate the classroom teachers found themselves in the teaching methods through discovery learning, constructivist, cooperative, demonstration, direct instruction, definitions and rules and in the game, question-answer, case study and problem posing-solving techniques (Soylu, 2009). The mentioned form is a form which was developed in order to determine the teaching methods and techniques that classroom teachers use in mathematics lessons and consists of 'very adequate', 'adequate' and 'inadequate' levels. Percentage-frequency was used in evaluation of the obtained information.

### **Findings**

When the methods and techniques that classroom teachers use in mathematics lesson are examined; while they find themselves very adequate in 'Demonstration (63.3%)', 'Problem solving and posing (63.3%)' and 'Question-answer (53.1%)', they find themselves adequate in 'Constructivist (71.4%)', Discovery learning (71.4%)', 'Rules (67.3%)', 'Definitions (59.2%)'. Based on the methods and techniques that classroom teachers use in mathematics lesson as a result of observations of pre-service classroom teachers; while the classroom teachers find themselves very adequate in 'Question-answer (69.6%)', 'Demonstration (63%)', 'Direct instruction (56.5%)' and 'Problem solving and posing (54.3%)', they find themselves adequate in 'Rules (52.2%)', 'Definitions (47.8%)', 'Case study (45.7%)' and 'Discussion (43.5%)'. Classroom teachers firstly prefer 'cooperative (32.7%)' most, secondly prefer 'Question-answer (22.4%)' and thirdly prefer 'Problem solving and posing (32.7%)' in mathematics lesson. Classroom teachers observed by pre-service classroom teachers firstly prefer 'direct instruction (23.9%)' and 'question-answer (23.9%)' most, secondly prefer 'Demonstration (19.6%)' and thirdly prefer 'Problem solving and posing (23.9%)' in mathematics lesson.

### ***Discussion & Conclusion***

It was concluded in the present study that firstly, while classroom teachers found themselves very adequate in methods and techniques, such as 'demonstration', 'problem solving and posing' and 'question-answer', they found themselves adequate in methods and techniques, such as 'constructivist', 'discovery learning', 'rules' and 'definitions'. While the classroom teachers observed by pre-service classroom teachers found themselves very adequate in 'question-answer', 'demonstration', 'direct instruction' and 'problem solving and posing', they found themselves adequate in 'rules', 'definitions', 'case study' and 'discussion'. As it is seen, based on both the data of classroom teachers and the data obtained from observation results; the methods and techniques at which they find themselves very adequate are 'question-answer' and 'demonstration'. The common methods and techniques at which they find themselves adequate are 'rules' and 'definitions'. When the methods and techniques that classroom teachers prefer most while teaching a subject in mathematics are examined; while the 'cooperative' ranks first, the 'question-answer' ranks second and the 'problem solving and posing' ranks third, it is seen that classroom teachers observed by pre-service teachers firstly use 'direct instruction' and 'question-answer' most and secondly use 'demonstration' and thirdly use 'problem solving and posing'. As it is seen, in the study, classroom teachers said they took advantage of question asking much while teaching mathematics and found themselves very adequate. Question-answer method aims to enable the lesson to be understood with the pre-planned questions and answers (Olkun, 2005). The questions which help the students concretize the abstract concepts mainly shall help the students think over problems in detail and with different points of view so it is very important to address the questions which shall encourage them (Çakmak, 2005). It is stated in the studies supporting this finding (Doğan, 2003; Pesen, Odabaş, & Bindak, 2000; Temizöz and Özgün Koca, 2008) that the question-answer method is used by teachers more. In conclusion, the teachers' efforts of activating the students with various activities by using different methods, techniques and approaches can play a role in the fact that the learning and teaching shall become more effective in the effective mathematics teaching (Çakmak, 2005).

# Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Yasemin Deringöl, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0003-3030-7049

## Öz

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin matematik derslerindeki yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendilerini nasıl gördükleri ve tercih sıralarını belirlemek amacıyla sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Kişisel Bilgi Formu" ve Soylu (2009) tarafından geliştirilen çok yeterli, yeterli ve yetersiz derecelerden oluşan bir form ile toplanmıştır. Veriler, hem sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak hem de sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları uygulama sınıf öğretmenlerini değerlendirmeleriyle oluşturulmuştur. Tarama modeli ile yürütülen bu araştırma verileri SPSS 16 ile analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde yüzde-frekans kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenleri 'soru-cevap' ve 'gösterip-yaptırma'da kendilerini çok yeterli; 'kurallar' ve 'tanımlar'da yeterli görmekteyler. Sınıf öğretmenlerinin matematikte bir konuyu öğretirken en çok tercih ettikleri yöntem ve tekniklere bakıldığında ise; 'işbirlikçi', 'düz anlatım', 'soru cevap', 'gösterip-yaptırma', 'problem çözme ve kurma'yı kullandıkları görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmeni, Matematik Dersi, Öğretim Yöntem ve Teknikler.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 01-12  
DOI: 10.17679/inuefd.467893

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 06.10.2018  
Kabul Tarihi : 27.11.2019

## Önerilen Atıf

Deringöl, Y. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 01-12. DOI: 10.17679/inuefd.467893

Bu araştırma 1. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde (18-24 Eylül 2017, Malaga, İspanya) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Matematik her şeyden önce bir düşünme yoludur. Bireyler için matematiği bilmek, anlamak veya kullanmak giderek önem kazanmaktadır. Çünkü matematik hayatın her aşamasında etkili olmaktadır. Evde, okulda, ileride iş yaşamında kısacası her zaman her yerde matematik bilmek ve matematiği kullanmak önem taşımaktadır. Onun için erken yaşlardan başlayarak matematiği anlamak ve işlevsel olarak kullanabilmek oldukça önemlidir (Çakmak, 2005). Matematiğin kendisi soyut ve tümdengelimli bir bilimdir. İlkokulda matematik öğretimi de çoğunlukla somut ve tümevarımsaldır. Bu yüzden ilkokul öğretmenleri somut nesnelere ve somut örnekleri gözlemleyerek, tümevarımsal sonuçlar yoluyla soyut ifadelere ve genellemelere varırlar. Bu yöntem, ilkokul öğrencileri için uygundur (Kurnik, 2008). Öğrencilerin matematik başarısının düşük olması ve öğrenciler için matematiğin korkulan bir ders olmasının sebepleri arasında, matematik öğretiminde kullanılan yöntemler/teknikler ve öğretmen davranışları, öğrencilerin bilişsel ve psikolojik özellikleri, öğrenme stilleri, duyuşsal özellikleri gelmektedir (Baykul, 2011). Son yıllarda yapılan araştırmalar öğrenci başarısını, öğretmenin matematiği öğretim bilgisine dayandırmaktadır (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Hill, Schilling ve Ball, 2004; Hill, Rowan ve Ball, 2005; Rockoff, Jacob, Kane ve Staiger, 2011; Rowan, Chiang ve Miller, 1997). Öğretme 'bireye belli bir davranışı kazandırmak için uygun ortamın hazırlanması, yönlendirilmesi ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi etkinlikleri' olarak tanımlanır (Altun, 2005). Etkili öğretim ise 'öğrencinin bildiklerini dikkate alan, ihtiyaçlarını tam olarak tespit edebilen, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretimi şekillendiren öğretim'; öğretimde kullanılan yöntemler de kısaca 'bilgiyi aktarma yolları' olarak tanımlanabilir (Çakmak, 2005). Bu noktada araştırmacılar daha güçlü akademik geçmişe sahip öğretmenlerin öğrencileri için daha büyük performans artışı sağladığını tespit etmiştir (Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2007). Öğretme etkinliklerinin başarılı olması için öğretmen önce en iyi nasıl öğretebileceğine karar vermeli ve sonrasında konuya en uygun öğretim yöntemini seçmelidir (Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2006). Görüldüğü üzere öğretmenin rolü, öğrenme ortamını kurma ve zengin materyal/yöntem çeşitliliği ile desteklemedir (Çakmak, 2005). Etkili matematik öğrenme yöntemi, öğretmenlerin rehber olduğu, öğrencilerin yeterli ön bilgi ve seviyeye sahip olduğu, araç-gereç ve teknolojik bakımdan donanımlı, öğrenciyi sürece katılmasını sağlayan yöntem-tekniklerin kullanıldığı durumlardır (Öztürk ve Güven, 2012). Dolayısıyla öğretmenler uygun yöntemler geliştirdiğinde, dersi öğrenciye sevdirdiğinde ve cesaret verdiğinde öğrenme sorunlarının ortadan kalktığı bir gerçektir (Ünal, 2017).

Matematik dersinin işlenmesinde seçilen yöntemler ve teknikler, matematik programının amaçları ya da kazanımların gerçekleştirilmesinde önemli bir unsurdur. Dolayısıyla öğretmenlerin zengin öğretim yöntem ve teknik bilgisine sahip olmaları, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun yöntem ve teknik seçmeleri için gereklidir (Demirel, 1999). Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını düşünerek çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini sınıfta uygulaması aynı zamanda istenen akademik başarıyı sağlamada en önemli faktörlerden biridir (Kösece ve Taşkaya, 2015). Ancak öğretmenlerin öğretimde kullanılan yeni yöntem ve teknikler konusunda yetersiz oldukları ve bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Özer, 2013). Eğitim ve öğretim başarısında sınıf öğretmenlerin yetiştirilmesi kadar, özellikle ilkokul öğrencilerinin aldıkları derslerin sayısı, türü ve meslekte öğretmenlerin tercih ettiği öğretim yöntemleri hayati önem taşımaktadır (Doğan, 2003). Matematik dersini öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmenden öğretmene değişmektedir. Ulusal literatür incelendiğinde, matematik öğretmen adaylarının gözlemlerine (Doğan, 2009; Sakallı, Hürsen, & Özçınar, 2006); matematik öğretmeni görüşmelerine (Sağlam, 2011; Temizöz, Özgün Koca, 2008); sınıf öğretmeni adaylarına ve öğretmen gözlemlerine (Soylu, 2009); sınıf öğretmenleri görüşmelerine göre (Demirezen, 2001; Kösece ve Taşkaya, 2015; Toptaş, 2012; Yıldız, 2008) öğretmenlerin matematik derslerinden kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler konulu araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak görüldüğü üzere, hem birebir sınıf öğretmenlerinden görüş olarak hem de sınıf öğretmeni adaylarının gözlemleriyle yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterliliklerini ortaya koyan bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kendi düşüncelerine göre ve sınıf öğretmeni adaylarının gözlemleriyle matematik derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterliliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hem düşüncelerine başvuru olan hem de sınıf öğretmeni adayları tarafından izlenen sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmedeki yeterlikleri nasıldır?
2. Hem düşüncelerine başvuru olan hem de sınıf öğretmeni adayları tarafından izlenen sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma sırası nedir?

## YÖNTEM

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin yeterlikleri ve kullanma sıralarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Tarama modeli, 'geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi' amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

### Araştırma Grubu

Araştırmanın evreni İstanbul'daki tüm sınıf öğretmenlerinden, çalışma örneklemini ise, İstanbul ilinde çeşitli ilkokullarda görev yapan basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 49 sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları tarafından gözlem yapılan 46 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 95 sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerini alan ve Öğretmenlik uygulaması dersine devam eden dördüncü sınıf, sınıf öğretmeni adaylarından uygulama öğretmenleri gözlemlerine dayanarak formları doldurmaları istenmiştir. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ait bilgiler Tablo 1, 2 ve 3'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Cinsiyet Frekans ve Yüzde Değerleri*

	Cinsiyet	f	%
Sınıf Öğretmenleri	Kadın	36	73.5
	Erkek	13	26.5
	Toplam	49	100.0
Gözlem Yapılan Sınıf Öğretmenleri	Kadın	31	67.4
	Erkek	15	32.6
	Toplam	46	100.0
Genel Toplam		95	100.0

Örneklem, öğretmenlerin 36'sı (%73,5) kadın, 13'ü (%26,5) erkek olmak üzere toplam 49; gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinin 31'i (%67.4) kadın, 15'i (%32.6) erkek olmak üzere toplam 46 öğretmenden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2.

*Görevde Oldukları Sınıflar İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

	Sınıf	f	%
Sınıf Öğretmenleri	1	18	36.7
	2	7	14.3
	3	16	32.7
	4	8	16.3
	Toplam	49	100.0
Gözlem Yapılan Sınıf Öğretmenleri	1	22	47.8
	2	5	10.9
	3	13	28.3
	4	6	13.0
	Toplam	46	100,0

Sınıf öğretmenlerin 18'i (%36.7) birinci sınıf, 7'si (%14.3) ikinci sınıf, 16'sı (%32.7) üçüncü sınıf ve 8'i (%16.3) ise dördüncü sınıf öğretmenleridir. Öğretmen adaylarının gözlem yaptıkları sınıf öğretmenlerinin ise 22'si (%47.8) birinci sınıf, 5'i (%10.9) ikinci sınıf, 13'ü (%28.3) üçüncü sınıf ve 6'sı (%13.0) dördüncü sınıf öğretmenleridir (Tablo 2).

Tablo 3.

*Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

	Kıdem	f	%
Sınıf Öğretmenleri	1-5 Yıl	7	14.3
	6-10 Yıl	8	16.3
	11-15 Yıl	17	34.7
	16-20 Yıl	4	8.2
	25-30 Yıl	3	6.1
	31 Yıl ve üstü	10	20.4
	Toplam	49	100.0
Gözlem Yapılan Sınıf Öğretmenleri	1-5 Yıl	1	2.2
	6-10 Yıl	5	10.9
	11-15 Yıl	4	8.7
	16-20 Yıl	21	45.7
	25-30 Yıl	7	15.2
	31 Yıl ve üstü	8	17.4
	Toplam	46	100.0

Sınıf öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında, 7'si (%14.3) 1-5 Yıl, 8'i (%16.3) 6-10 Yıl, 17'si (%34.7) 11-15 Yıl, 4'ü (%8.2) 16-20 Yıl, 3'ü (%6.1) 25-30 Yıl ve 10'u (%20.4) 31 Yıl ve üstü öğretmenlik yaptıkları görülmüştür. Gözlem yapılan sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine bakıldığında ise; 1'i (%2.2) 1-5 Yıl, 5'i (%10.9) 6-10 Yıl, 4'ü (%8.7) 11-15 Yıl, 21'i (%45.7) 16-20 Yıl, 7'si (%15.2) 25-30 Yıl ve 8'i (%17.4) 31 Yıl ve üstü öğretmenlik yapmışlardır (Tablo 3).

#### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin yeterlikleri ve kullanma sıralarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada Soylu (2009)'un geliştirdiği üçlü likert tipi bir form kullanılmıştır. Form, sınıf öğretmenlerinin buluş yoluyla, yapılandırmacı, işbirlikçi, gösterip-yaptırma, düz anlatım, tanımlar ve kurallar yoluyla öğretim yöntemleri ile oyun, soru-cevap, örnek olay inceleme ve problem kurma-çözme tekniklerinde kendilerini ne derecede yeterli bulduklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Soylu, 2009). Bu form, sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri belirlemek üzerine geliştirilen ve 'çok yeterli', 'yeterli' ve 'yetersiz' derecelerinden oluşan bir formdur. Ayrıca bu forma, sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri tercih sırasını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu bir soru eklenmiştir.

#### Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin ve her bir sınıf öğretmeni adayının bir sınıf öğretmenini gözlemleri sonucu doldurdukları formların veri girişleri yapılmış ve gerekli istatistiksel çözümleri SPSS 16.0 kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bilgilerin değerlendirilmesinde yüzde-frekans kullanılmıştır.

### BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan 'Hem düşüncelerine başvuru alan hem de sınıf öğretmeni adayları tarafından izlenen sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmedeki yeterlikleri nasıldır?' Sorusuna yönelik bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin, Matematik Derslerinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilmede Kendilerini Yeterli Bulmalarına İlişkin Cevaplar*

Yöntemler	Yetersiz		Yeterli		Çok Yeterli	
	f	%	f	%	f	%
Yapılandırmacı	1	2.0	35	71.4	13	26.5
Tartışma	10	20.4	26	53.1	13	26.5
Buluş	4	8.2	35	71.4	10	20.4
İşbirlikçi	6	12.2	27	55.1	16	32.7

Gösterip-Yaptırma	-	-	18	36.7	31	63.3
Düz anlatım	10	20.4	23	46.9	16	32.7
Tanımlar	4	8.2	29	59.2	16	32.7
Kurallar	2	4.1	33	67.3	14	28.6
Oyunlar	5	10.2	24	49.0	20	40.8
Soru-cevap	1	2.0	22	44.9	26	53.1
Örnek olay inceleme	3	6.1	23	46.9	23	46.9
Problem çözme ve kurma	1	2.0	17	34.7	31	63.3

Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikler incelendiğinde; 'Gösterip-Yaptırma (%63.3)', 'Problem çözme ve kurma (%63.3)' ve 'Soru-cevap (%53.1)' da kendilerini çok yeterli bulurken, 'Yapılandırma (%71.4)', Buluş (%71.4)', 'Kurallar (%67.3)', 'Tanımlar (%59.2)'da yeterli bulmaktadırlar (Tablo 4).

Tablo 5.

*Öğretmen Adayı Gözlemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin, Matematik Derslerinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Durumlarına İlişkin Cevaplar*

Yöntemler	Yetersiz		Yeterli		Çok Yeterli	
	f	%	f	%	f	%
Yapılandırma	15	32.6	19	41.3	12	26.1
Tartışma	13	28.2	20	43.5	13	28.3
Buluş	20	43.5	16	34.8	10	21.7
İşbirlikçi	11	23.9	19	41.3	16	34.8
Gösterip-Yaptırma	4	8.7	13	28.3	29	63.0
Düz anlatım	2	4.3	18	39.1	26	56.5
Tanımlar	5	10.9	22	47.8	19	41.3
Kurallar	3	6.5	24	52.2	19	41.3
Oyunlar	13	28.3	18	39.1	15	32.6
Soru-cevap	1	2.2	13	28.3	32	69.6
Örnek olay inceleme	17	37	21	45.7	8	17.4
Problem çözme ve kurma	6	13	15	32.6	25	54.3

Sınıf öğretmeni adayları sınıf öğretmenlerini gözlemlemişler ve onları matematik dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklere göre; 'Soru-cevap (%69.6)', 'Gösterip-Yaptırma (%63)', 'Düz anlatım (%56.5)' ve 'Problem çözme ve kurma (%54.3)'da kendilerini çok yeterli bulurken, 'Kurallar (%52.2)', 'Tanımlar (%47.8)', 'Örnek olay inceleme (%45.7)' ve 'Tartışma (%43.5)'da yeterli bulmaktadırlar.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan 'Hem düşüncelerine başvuru hem de sınıf öğretmeni adayları tarafından izlenen sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sırası nedir?' Sorusu yöneltilmiş alınan cevaplar incelenmiş ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Öğretmenlerin, Matematik Derslerinde Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanırken Tercih Sıraları*

Yöntemler	1.Tercih		2.Tercih		3.Tercih	
	f	%	f	%	f	%
Yapılandırma	3	6.1	-	-	3	6.1
Tartışma	3	6.1	2	4.1	2	4.1
Buluş	2	4.1	2	4.1	4	8.2
İşbirlikçi	-	-	6	1.2	1	2.0
Gösterip-yaptırma	16	32.7	8	16.3	5	10.2
Düz anlatım	4	8.2	1	2.0	2	4.1
Tanımlar	-	-	-	-	1	2.0
Kurallar	-	-	2	4.1	3	6.1
Oyunlar	4	8.2	5	10.2	6	12.2



Soru-cevap	7	14.3	11	22.4	4	8.2
Örnek olay inceleme	3	6.1	3	6.1	2	4.1
Problem çözme ve kurma	9	18.4	9	18.4	16	32.7
Toplam	49	100.0	49	100.0	49	100.0

Sınıf öğretmenleri matematik dersinde birinci sırada en çok 'işbirlikçi (%32.7)', ikinci sırada 'Soru cevap (%22.4) ve üçüncü sırada ise 'Problem çözme ve kurma (%32.7)' yı tercih etmektedirler (Tablo 6).

Sınıf öğretmeni adaylarına, uygulama sınıf öğretmenlerinin matematik dersinin anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma sırası nedir? Sorusu yöneltilmiş alınan cevaplar incelenmiş ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

*Sınıf Öğretmeni Adayları Gözlemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin, Matematik Derslerinde Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanırken Tercih Sıraları*

Yöntemler	1.Tercih		2.Tercih		3.Tercih	
	f	%	f	%	f	%
Yapılandırıcı	3	6.5	2	4.3	3	6.5
Tartışma	2	4.3	1	2.2	2	4.3
Buluş	1	2.2	3	6.5	-	-
İşbirlikçi	2	4.3	1	2.2	2	4.3
Gösterip-yaptırma	9	19.6	9	19.6	4	8.7
Düz anlatım	11	23.9	6	13.0	6	13.0
Tanımlar	1	2.2	4	8.7	1	2.2
Kurallar	-	-	-	-	4	8.7
Oyunlar	3	6.5	4	8.7	4	8.7
Soru-cevap	11	23.9	8	17.4	9	19.6
Örnek olay inceleme	-	-	1	2.2	-	-
Problem çözme ve kurma	3	6.5	7	15.2	11	23.9
Toplam	46	100.0	46	100.0	46	100.0

Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları sınıf öğretmenleri matematik dersinde birinci sırada en çok 'düz anlatım (%23.9)' ve 'Soru cevap (%23.9)', ikinci sırada 'Gösterip-yaptırma (%19.6) ve üçüncü sırada ise 'Problem çözme ve kurma (%23.9)' yı tercih etmektedirler.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ilk olarak; sınıf öğretmenleri matematik dersinde 'gösterip-yaptırma', 'problem çözme ve kurma' ve 'soru-cevap' gibi yöntem ve tekniklerde kendilerini çok yeterli bulurken, 'yapılandırıcı', 'buluş', 'kurallar' ve 'tanımlar' gibi yöntem ve tekniklerinde ise kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları sınıf öğretmenlerinin ise, 'soru-cevap', 'gösterip-yaptırma', 'düz anlatım' ve 'problem çözme ve kurma'da kendilerini çok yeterli bulurken, 'kurallar', 'tanımlar', 'örnek olay inceleme' ve 'tartışma'da yeterli bulmaktadırlar. Görüldüğü üzere, hem sınıf öğretmenlerinin verileri hem de gözlem sonuçlarından elde edilen verilere göre kendilerini çok yeterli gördükleri yöntem ve teknikler; 'soru-cevap' ve 'gösterip-yaptırma'dır. Yeterli olduklarını düşündükleri ortak yöntem ve teknikler de 'kurallar' ve 'tanımlar'dır. Sınıf öğretmenlerinin matematikte bir konuyu öğretirken en çok tercih ettikleri yöntem ve tekniklere bakıldığında ise; birinci sırada 'işbirlikçi', ikinci sırada 'soru cevap' ve üçüncü sırada ise 'problem çözme ve kurma' gelmekte; öğretmen adayları gözlemlerindeki sınıf öğretmenlerinin de birinci sırada en çok 'düz anlatım' ve 'Soru cevap', ikinci sırada 'gösterip-yaptırma' ve üçüncü sırada ise 'problem çözme ve kurma'yı kullandıkları görülmektedir. Görüldüğü üzere araştırmada sınıf öğretmenleri matematiği öğretirken soru sormadan çok yararlandıklarını söylemişler ve kendilerini çok yeterli bulmuşlardır. Soru cevap yöntemi dersin önceden planlanmış sorularla ve yanıtlarla dersin anlaşılmasını sağlamayı amaçlar (Olkun, 2005).

Matematik dersinin öğretiminde daha çok öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırabilmelerine yardımcı olacak türde sorular, öğrencileri problemler üzerinde detaylı bir biçimde ve farklı bakış açılarıyla düşünmelerine yardımcı olacaktır bu yüzden onları cesaretlendirecek sorular yönelmek oldukça önemlidir (Çakmak, 2005).

Soylu'nun (2009) araştırmasında sınıf öğretmeni adayları matematik derslerinin öğretiminde yapılandırmacı, buluş, işbirlikçi, gösterip-yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme ve problem kurma ve çözme yöntem-tekniklerinde kendilerini çok yeterli bulurken; düz anlatım, tanımlar, kurallar ve soru-cevap yöntem-tekniklerinde yeterli bulmaktadırlar. Ayrıca öğretmen adaylarının gözlemlerine göre uygulama sınıf öğretmenleri yapılandırmacı, buluş, işbirlikçi, gösterip yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme ve problem kurma ve çözme yöntem tekniklerini matematik derslerinin anlatımında kullanabilmede çok yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmaya göre öğretmen adaylarının en çok bildikleri yöntem ve tekniklerin anlatım yöntemi, beyin fırtınası, gösterip yaptırma yöntemi olduğu görülmektedir. En çok bilinen diğer yöntemler arasında örnek olay ve soru cevap bulunmaktadır (Özer, 2013). Başka bir araştırmada ise Temizöz ve Özgün Koca (2008) matematik öğretmenlerine, derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin, yaklaşımlarının neler olduğu ve hangi yöntemi ne zaman tercih ettikleri sorulmuş ve verilen cevaplar incelendiğinde derslerde en fazla kullanılan yöntemin soru-cevap tekniği ve anlatım olduğu tespit edilmiştir. Kösece ve Taşkaya (2015) 22 sınıf öğretmeni ile görüşme yapmış ve matematik derslerinde en sık soru-cevap, anlatım ve problem çözme öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalarda da (Doğan, 2003; Pesen, Odabaş, & Bindak, 2000; Temizöz ve Özgün Koca, 2008) matematikte soru cevap yönteminin öğretmenler tarafından daha fazla kullanıldığı ifade edilmektedir. Yulu'nun (2014) araştırmasında ise öğretmenlerin düz anlatım, soru-cevap, problem çözme, beyin fırtınası, tanımlar yardımıyla öğretim, analiz yoluyla öğretim, kurallar yardımıyla öğretim, örnekler yoluyla öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyi yüksek bulunmuştur. Demirezen'in (2001) yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıflarda matematik dersinde en çok kullanılan yöntemlerin anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, problem çözme yöntemi ve soru cevap tekniği olduğu saptanmıştır. Sağlam'ın (2011) yaptığı çalışmada, matematik öğretmenlerinin en sık kullandığı yöntem / teknikler arasında ilk üç sırada "soru cevap", "problem çözme" ve "anlatım" bulunmaktadır. İlkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılan deneysel bir araştırmada (Pesen, Odabaş, & Bindak, 2000), matematik dersinde buluş stratejisine yönelik yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi ile işlenen bilgilerin, düz anlatım yöntemi ile işlenen bilgilere göre hatırlanma oranlarının daha yüksek ve daha kalıcı olduğu sonucuna varılmış olsa da yapılan birçok çalışmada da bu araştırmadaki sonuca paralel olarak öğretmenlerinin matematik derslerinde en çok soru-cevap, düz anlatım gibi öğretim yöntemlerini kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Pesen, Odabaş ve Bindak, 2000; Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2006; Toptaş, 2012). Bu araştırma sonuçlarından birisi sınıf öğretmenlerinin yeterli olduklarını düşündükleri ortak yöntem ve tekniklerin 'kurallar' ve 'tanımlar' olduğu görülmektedir. Yıldız'a (2008) göre, anlatım yöntemi öğretmene zaman açısından avantaj sağladığı için de tercih edilmektedir. Ayrıca materyal bulmada güçlük çeken öğretmenlerin, matematik derslerinde anlatım yöntemini kullanarak materyale gerek kalmaksızın öğretim yapabilmelerinden dolayı da bu yöntemi kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Tanımlar yardımıyla öğretimde ise; öğretmenlerin çoğu kazandırılacak olan kavramın tanımını çoğunlukla örnekleriyle beraber verdiğini, verilen örnekleri her bir öğrenciye nadiren sorduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin verilen örnekleri her bir öğrenciye sormamasının nedeni olarak sınıfların kalabalık olması ve bunun zaman alacağını düşündükleri için daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yulu, 2014).

Sonuç olarak; etkili matematik öğretiminde öğretmenlerin değişik yöntem, teknik ve yaklaşımlarla derste öğrencileri de çeşitli etkinliklerle aktifleştirme çabaları, öğrenme ve öğretmenin daha da etkili olmasında rol oynayabilir. Çocukların matematiğin ne olduğunu anlayabilmeleri için onların düzeylerinin, ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Çakmak, 2005). Sınıf öğretmenleri, matematiğin yöntem ve tekniklerin teorik ve uygulamalı bilgisine sahip olmalı ve aynı zamanda sürekli aynı yöntem ve teknikleri kullanmak yerine konuya, öğrenci ilgisine ve ihtiyaçlarına özel farklı yöntem ve teknikler kullanmalıdır.

## Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

## Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi Fonu (Proje No: BEK-2017-26620) tarafından desteklenmektedir.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Altun, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademedeki matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Basım Yayınları
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Baykul, Y. (2011). *İlköğretimde matematik öğretimi (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). *How and why do teacher credentials matter for student achievement?* National Bureau of Economic Research Working Paper No. 12828.
- Çakmak, M. (2005). *'İlköğretimde etkili matematik öğretimi ve öğretmen rolleri'*. Ed. A. Altun ve S. Olkun). Güncel gelişmeler ışığında ilköğretim: matematik fen teknoloji yönetim, 38-57. Ankara: Anı Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirezen, S. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, C. (2003). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri (İstanbul Örneği). *İ. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 31-48.
- Doğan, S. (2009). *An investigation of pre-service elementary mathematics teachers' views and reflections about elementary mathematics classes based on their observations in school experience courses*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hill, H., Schilling, S., & Ball, D. L. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *The Elementary School Journal*, 105(1), 11-30.
- Hill, H., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kösece, P. ve Taşkaya, S. M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 955-970.
- Kurnik, Z. (2008). The Scientific Approach to Teaching Math. *Metodika*, 17(2), 421-432.
- Olkun, S. (2005). *Türkiye'de ilköğretim düzeyinde matematik eğitime program ve işleniş açısından genel ve eleştirel bir bakış*. (Ed. A. Altun ve S. Olkun). Güncel gelişmeler ışığında ilköğretim: Matematik fen teknoloji yönetim, 60-76. Ankara: Anı Yayınları.
- Özer, B. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretim kuram, strateji yöntem ve tekniklerinin farkında olma ve kullanma düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 197-211.
- Öztürk, T. ve Güven, B. (2012). *Etkili bir matematik öğrenme ortamının sahip olması gereken özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Pesen, C., Odabaş, A., & Bindak, R. (2000). İlköğretim okullarında kullanılan matematik öğretim yöntemleri üzerine. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 32-34.
- Rockoff, J. E., Jacob, B. A., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2011). Can you recognize an effective teacher when you recruit one? *Education Finance and Policy*, 6(1), 43-74.
- Rowan, B., Chiang, F. S., & Miller, R. J. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 70, 256-284. <http://dx.doi.org/10.2307/2673267>
- Sağlam, G. (2011). *6-7-8. Sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim yöntem/teknik ve materyallerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sakallı, M., Hürsen, Ç. & Özçınar, Z. (2006). Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları. In 6<sup>th</sup> International Educational Technology Conference. 19-21 April 2006. Eastern Mediterranean University, Famagusta-North Cyprus.
- Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(11), 1-16.
- Temizöz, Y. ve Özgün Koca, S. A. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-103.
- Toptaş, V. (2012). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 116-128.
- Ünal, M. (2017). Preferences of teaching methods and techniques in mathematics with reasons. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 194-205.
- Yıldız, S. (2008). Özel eğitim sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yulu, Ö. (2014). Ortaöğretim matematik öğretiminde öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin DERİNGÖL  
[dyasemin@istanbul.edu.tr](mailto:dyasemin@istanbul.edu.tr)

# **Problems faced by New School Heads and Suggestions for Solutions**

**Günnur Yetim, National Ministry of Education, 0000-0003-3003-0027**  
**Erdal Toprakçı, Ege University, 0000-0001-9552-9094**

## **Abstract**

*The aim of this study is to examine the problems faced by novice school heads and solution suggestions for them. The sub-problems of the study are the opinions of the school heads about the problems they face and possible solutions for them. Other sub-problems are the similarities and differences of these problems according to the type of school, seniority, gender and number of students. The research was planned as a qualitative pattern with phenomenology design. Content analysis was used to analyze the data. In order to obtain in-depth information about the problems encountered by the new school heads and their solutions, face-to-face interviews were deemed appropriate for the purpose of the study. The study group of the research consists of 25 new school heads who started to work in the schools of the Ministry of National Education between 2016-2018 years in Bornova, İzmir. Diversity of school heads and deputy heads has been achieved by selecting them from different school levels. According to some results of the study revealed that school heads who participated in the study stated that they lacked knowledge about the task because they did not receive any training, so they indicated that they had difficulty adapting to the task. Furthermore, they noted that that lack of accountants in school's familiar with TEFBIS (Education Financing and Education Expenditure Association Management System in Turkey), KBS (Public Information System), TIF (Movable Transaction Receipt), ISG (Occupational Health Safety), TKY (Total Quality Management), DYS (Document Management System) and such increased their workload and caused time loss. The school administrators who participated in the study also mentioned the parents' unnecessary complaints and not being involved in the solution of the problems in the school. In terms of the results and suggestions for executives, new heads were found to be in need of pre-service trainings including DYS, TIF, KBS, ISG and accounting as well as education management in cooperation with the Ministry of National Education and universities. It was revealed that a master's degree should be given in education management, inspection, planning and economics.*

**Keywords:** Education, School management, New heads, Managerial problems



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 13-32  
DOI: 10.17679/inuefd.538914

Article type:  
Research article

Received : 12.03.2019  
Accepted : 31.08.2019

## **Suggested Citation**

Yetim, G. and Toprakçı, E.. (2020). Problems faced by New School Heads and Suggestions for Solutions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 13-32. DOI: 10.17679/inuefd.538914



### ***Discussion & Conclusion***

In terms of the results and suggestions for executives, new heads were found to be in need of pre-service trainings including DYS, TIF, KBS, ISG and accounting as well as education management in cooperation with the Ministry of National Education and universities. It was revealed that a master's degree should be given in education management, inspection, planning and economics. One idea that came forefront was that the intern administrators who are given management training by the Ministry of Education might be employed in the different school types for one year for orientation purposes. New school heads advocate that appointment of accountants to schools who are familiar with TEFBIS, KBS, TIF, and ISG and such will reduce workloads, allow them to work more closely with the student and spend more time on education. In order to strengthen school-student-parent communication and tell more about the rules and regulations and to boost success and decrease absence, school guidance teachers can further organize activities that will reinforce the education of students, teachers and parents, and increase the number of meetings about school rules for students and parents. In the regions where the socio-economic level is low, MEB could organize trainings for parents, students and teachers in order to accelerate the adaptation process and increase student success and to prevent student absences. The Ministry of National Education could also give teachers in-service trainings to increase their motivation. Suggested study areas for researchers include why the school heads can't or don't receive a pre-management training; causes and consequences of school-student-parent communication which is not established properly, what can be done to increase the interest of parents with low socio-economic levels to school and the reasons for the teachers' indifference to the profession and possible solutions.

# Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

**Günnur Yetim, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-3003-0027**  
**Erdal Toprakçı, Ege Üniversitesi, 0000-0001-9552-9094**

## Öz

Toplum sistemini oluşturan en önemli toplumsal kurumların başında eğitim kurumu gelmektedir. Okullarda görev yapan yöneticilerin görevlerini yaparken göreve ilk başladıkları andan itibaren görevleri ile ilgili sorun yaşamaları büyük önem taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar, nedenleri, çözüm önerileri konusundaki görüş ve önerilerini belirlemeye çalışan bu araştırma bu anlamda önemlidir. Buna göre araştırmada, göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın deseni niteldir. Olgu bilim desenine göre düzenlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri hakkında derinlemesine bilgi elde edebilmek adına yüz yüze görüşerek görüş alınması araştırmanın amacı için uygun görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2018 yılları arasında İzmir Bornova ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda göreve yeni başlayan 25 okul yöneticisi oluşturmuştur. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının farklı okul kademelerinde görev yapanlar arasından seçilmesi ile çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen birkaç sonuca göre; katılan okul yöneticileri görev öncesinde görevle ilgili hiçbir eğitim almamaları nedeniyle göreve dair bilgi eksikliklerinin olduğunu bu sebeple göreve adapte olmakta zorlandıklarını ve işlerini daha uzun sürede öğrendiklerini ifade etmişler. Okullarda TEFBİS (Türkiye'de Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Birliği Yönetim Sistemi), KBS(Kamu Bilgi Sistemi), TİF (Taşınır İşlem Fişi), İSG (İş Sağlığı Güvenliği), DYS (Doküman Yönetim Sistemi), TKY (Toplam Kalite Yönetimi) ve muhasebe gibi konularda bilgi sahibi olan memurların olmamasının iş yüklerini arttırdığını ve işlerini yaparken zaman kaybına neden olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Araştırmada örneğin, göreve yeni başlayan okul yöneticilerine görev öncesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelerin işbirliği ile yöneticilik eğitimi verilmesi, gibi elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırmacı ve uygulamacılar için bir takım önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Okul yönetimi, Yeni okul müdürleri, Yönetimsel sorunlar,



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 13-32  
DOI: 10.17679/inuefd.538914

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 12.03.2019  
Kabul Tarihi : 31.08.2019

## Önerilen Atıf

Yetim, G. ve Toprakçı, E.. (2020). Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 13-32. DOI: 10.17679/inuefd.538914



## GİRİŞ

Toplum, belli sınırlar içerisinde doğal bir çevrede, ortak hedefler için bir araya gelerek kurallara dayalı ilişki, işbirliği ve dayanışma içerisinde olan insanlardan oluşur. (Başaran 1989, 48). Toplum insan davranışlarını düzenlemek, eylem ve ilişkileri belli kurallara bağlamak suretiyle insanları bir arada tutar. Bunu yaparken oluşturduğu biricik yapılar da kurum olarak isimlendirilir. Toplumu meydana getiren sağlık, aile, eğitim, bilim, siyaset, hukuk, din, ahlak gibi kurumlar vardır. Bu kurum ve kuruluşlar arasında uyumlu bir beraberliğin olması gerekir. Bu anlamda genel anlamda örneğin sağlık kurumunun özel anlamda eğitim ve bilim kurumunun işleyişinin diğer kurumlardan bağımsız olamayacağı açıktır. Buna göre eğitim ve bilim kurumundaki bir aksama (örneğin; hastalık önleyici bilgilerin verilmeyişi) hastanelerin dolmasına yol açabilir. Diğer yandan sağlık kurumundaki bir aksama ise sınıfların boşalmasına (bulaşıcı hastalık) yol açabilir (Toprakçı 2017, 54). Toplum sistemini oluşturan en önemli toplumsal kurumlardan biri de yukarıda da belirtildiği üzere eğitim kurumudur. Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975:12). Eğitim bir yönüyle; kültürün aktarılması sürecidir. Eğitim deyince çoğunlukla, bir toplum sistem ya da düzen anlaşılır. Bu bakımdan eğitim mevcut siyasal sistemin devamını ve güçlendirilmesini sağlayacak nitelikte bireyler yetiştirme aracı olarak değerlendirilebilir (Sabancı 2016, 12-13). Bir toplum açısından eğitimin gerçekleşmesi okul denilen yapılara ihtiyaç duyar.

Okul örgütü, bulunan bölgenin gereksinimlerini de dikkate alarak, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere sınıf denilen daha küçük birimlerde bir araya gelen öğrenci, öğretmen, diğer personel ve araç gereçlerden oluşan bir yapı olarak tanımlanabilir (Toprakçı 2017, 12). Can'a (2013, 218) göre "Etkili okulun öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi, ders programları, aileler, okul iklimi, okul kültürü, başarı odaklı vizyon şeklinde sayılabilecek birçok değişkeni vardır. Toplumsal seviye yükseldikçe insanların okuldan beklentileri de yükselmektedir. Her geçen gün öğrencilerin daha üst seviyede becerilere ve bilgi birikimine sahip olarak yetişmesi okullardan beklenmektedir. Bu konuda okul yöneticisinin üzerine oldukça önemli bir sorumluluk düşmektedir".

Okul örgütünün tüm öğeleri arasında uyumlu ve sistemli bir işleyişin sağlanmasında okul yönetiminin önemi büyüktür. Okul yönetimi, okul örgütünün, amaç ve politikalarının gerçekleştirilmesini hedefler ve örgütün amaç ve politikalarına uygun olarak devamını üstlenir. Okulun amaç ve politikalarını gerçekleştirmek üzere madde ve insan kaynaklarını örgütler, eşgüdüm ve yönlendirir (Bursalıoğlu, 1991; Balcı, 2005). Yönetici, MEB'in mevzuat hükümleri ve kuralları dahilinde, okulun bütün işlerini yürütmeye, düzenlemeye ve denetlemeye yetkili olup okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur (Şişman ve Turan, 2004).

Okul yöneticisi; toplumun eğitim ihtiyacını sağlayan temel kurum olarak okulun hedeflerine uygun bir şekilde yönetilmesini sağlamaktadır. (Bursalıoğlu, 2005). Küçükahmetoğlu (2012, 25) 'na göre okul yöneticisinin etkin bir yönetim ortaya koyabilmesi için okul yönetiminin temel, kavram, süreç, davranışlarını bilmesi gerekir. Okul yönetimi okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarında oluşur.

Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlerle uygun olarak görevlerini devam ettirmeye, okulu düzenleme ve denetlemeye yetkili kişidir. Müdür; okulun, amaçlarına uygun olarak yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumludur. Müdür başyardımcısı, ders okutmanın yanında müdürün en yakın yardımcısıdır. Müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür yardımcısı, ders okutmanın yanında okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, ayniyat, yazışma, sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, nöbet, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işlerle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Müdür yardımcısı bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun işleyişinden müdüre karşı sorumludur. Eğitimin içinde bulunan zamanın koşul ve süreçlerine uygun olmasının önemi ortada iken özellikle okulun da bunun bir parçası olması vazgeçilmezdir. Eğitimsel, öğretimsel, dönüşümsel liderlik alanlarında yapılan araştırmalar (Çelik, 1998; Şahin, 2008; Toprakçı, 2017; Şişman, 2014; Çelik, 2015) göstermektedir ki, müdürler ne kadar nitelikli ve mesleği ile ilgili gelişime açıksa okulu da o orandan başarılı ve değişime, gelişime açık olmaktadır. Özdemir (2000)'e göre, okul başarısını etkileyen faktörlerden biri de okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarıdır. Çelik (2015), geleceğin etkili örgüt modeli olarak öğrenen örgütü merkeze almış ve bu süreçte de öğrenen liderin öğrenme ve kendini geliştirme boyutunun önem kazandığını, okul liderinin de sürekli kendini geliştirmek zorunda olduğunu ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik, denetleyicilik, okul çevre ilişkisini kolaylaştırma, kültürün aktarımı gibi kendilerine biçilen rolleri ve beklentileri karşılama için kendilerini geliştirmeleri ve yetiştirmeleri gerekmektedir.

Yöneticiler özellikle de göreve yeni başlayan yöneticiler görevlerini yerine getirirken birçok problemle karşılaşabilirler. Bu problemlerin sebebi okulun farklı bileşenleri olabileceği gibi okul dışından faktörler de olabilir. Yaşanan sorunların kaynaklarından bazıları olarak; öğrenciler, öğretmenler, okulun fiziki koşulları, okulun bulunduğu çevrenin sosyal, kültürel, ekonomik durumu, okulun kültürü ve iklimi, hatta okul yöneticilerinin sahip oldukları yönetim yeterlilikleri sayılabilir. Okul yöneticilerinin sorunları ile ilgili olarak yapılan çalışmaların bazıları şunlardır: okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumlulukların hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri (Cereci, 2016); okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim kurumlarına yönetici atamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Güçlüoğulları, 2013); okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları (Türkmenoğlu, 2015); okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri (Akçadağ, 2014); okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modeller (Pelit, 2013); Türkiye ve A.B.D.'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi (Aykurt, 2006); Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı (Cemaloğlu, 2005); okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okulla ilgili değişkenler açısından incelenmesi (Demirtaş, Üstüner & Özer, 2007); okul yöneticilerinin yönetici görevlendirme yönetmeliğine ilişkin görüşleri (Aydınbaş, 2016). Aynı şekilde ve yaklaşık aynı alt başlıklarda okul yönetimi ile ilgili daha birçok araştırma söz konusu iken göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri konusunda bir çalışmaya rastlanmamıştır. İşte bu çalışmanın amacı, Milli eğitim Bakanlığına bağlı okullarda göreve yeni başlamış olan müdür ve müdür yardımcılarının göreve yeni başlamış olmalarından dolayı karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri konusundaki görüşlerini yaş, cinsiyet, kıdem, çalıştıkları okulun öğrenci sayısı, sosyo-ekonomik çevresi gibi faktörleri de dikkate alarak incelemektir. Buna göre araştırmanın problemi; Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözümleri ile ilgili görüşleri nelerdir? Bu görüşlerin, katılımcıların çeşitli özelliklerine göre benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" olarak ifade edilebilir.

## YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik olan, nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, göreve yeni başlayan okul müdürlerinin problemleri hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına ve yapısına uygun olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu desene göre amaç, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu tür araştırmalarda araştırmacı doğal ortamında çalışarak araştırmış olduğu olayı, olayın içerisinde rol alanların anlamlandırdığı haliyle yorumlar (Denzin ve Lincoln, 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2018 yılları arasında İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda göreve yeni başlayan müdür ve müdür yardımcılarınıdır. Araştırmaya ilkokullardan 5, Orta Okullardan 5, Meslek liselerinden 5, Anadolu liselerinden 5, İmam Hatip Orta Okulu ve İmam Hatip Liseleri'nden 5 okul müdürü ve müdür yardımcısı katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek üzere amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının farklı okul kademelerinde görev yapanlar arasından seçilmesi ile çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan göreve yeni başlayan okul müdürleri ve müdür yardımcılarında araştırma amacı kapsamında veri toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden birisidir. Araştırmacı ve veri kaynağı arasında etkileşim söz konusu olması ayrıca toplanan verilerin teyit edilmesi, açıklanması, ayrıntılı hale getirilmesi gibi yönleri ile görüşme güçlü bir veri toplama yöntemi olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme formunda göreve yeni başlayan okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görevlerini yaparken karşılaştıkları problemler, nedenleri, çözüm önerilerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve göreve yeni başlayan okul müdürleri ve müdür yardımcılarını ile ön görüşmeler yapılarak elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır. Hazırlanan form konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş ve geribildirimler sonucunda sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formu 3 sorudan oluşmuştur.

Tablo 1:

*Çalışma Grubunun Özellikleri*

Özellikler		N
Cinsiyet	Kadın	17
	Erkek	8
Yaş	25-35 yaş	6
	35-45 yaş	13
	45-55 yaş	5
	55-65 yaş	1
Mesleki Kıdem	3-20 yıl	25
	20-35 yıl	7
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	11
	Fen Edebiyat Fakültesi	10
	Diğer	4
Okulun Öğrenci Sayısı	100-650	7
	650-1000	18
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	5
	Ortaokul	5
	Anadolu Lisesi	5
	Meslek Lisesi	5
	İmam Hatip Lisesi ve Ortaokulu	5

Araştırmada İzmir ili Bornova ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan resmi okullarda göreve yeni başlayan 25 okul müdürüyle ve müdür yardımcısı ile görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde çalışma grubunu oluşturan okul müdürleri ve müdür yardımcısı ile yapılan görüşmeler yüz yüze yürütülmüştür. Her bir görüşme öncesi görüşülecek kişiye konu hakkında ön bilgi verilmiş, kendisinin belirlediği yer ve zamanda görüşmeyi yapabilmek üzere randevu alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların tercihi ve bilgisi dahilinde not alma şeklinde kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında okul müdürlerini ve müdür yardımcılarını yönlendirici, araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır. Görüşmecilere kimliklerinin gizli tutulacağı hatırlatılmış, görüşme sonucu elde edilecek verilerle ilgili endişe duymamaları gerektiği izah edilmiştir. Yöneticilerle yapılan görüşmeler 30 dakika ile 1 saat arasında gerçekleşmiştir.

Veri toplama aracı, veriler ve sürecin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için araştırmacı şu stratejilere başvurmuştur: Araştırmacının katılımcılarla yüz yüze gerçekleştireceği görüşmelerle veriler toplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Verilerin içerik çözümlemeleri yoluyla ayrıntılı analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011, 227). Elde edilen veriler 2 alan uzmanı ve beş farklı okul türü bağlamında 5 müdüre verilmiş ve kod belirlenmesi istenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan kodlar ile uzmanlarca elde edilen kodların benzer olduğu tespit edilmiştir. Farklı araştırmacıların, analiz boyunca kodlama kuralları kapsamında yapılan kodlamalar arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin araştırmacılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlamanın güvenilirliği için en az iki kodlayıcı ve kodlamaların bağımsız olarak yapılması gerekir (Neundorf, 2002). Araştırmada eğitim yönetimi alanında uzman iki araştırmacıdan yardım alınarak, "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yedi (7) kodlayıcı arasında görüş birliği uyum yüzdesi %77.89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular gerekli yerlerde yönetici görüşlerinden meydana gelen doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur.

## BULGULAR VE YORUM

### 1- Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri Nelerdir?

Murphy ve Hallinger'a (1992) göre eğitim yöneticisi olacaklara görev öncesi yöneticilik eğitimi verilmesi eğitim yönetimindeki birçok sorunun çözümü olacaktır. Bu alt problem ile ilgili olarak yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerle ilgili görüşleri 4 ana tema altında toplanmaktadır. Bunlar önem sırasına göre: "Görev öncesi yöneticilik eğitimi", "Veli okul iletişimi", "Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profili" ve "Öğretmenlerin mesleğe olan ilgisizliği" dir. Göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi almamış olmak bu araştırma için önemli bulgulardan biridir.

Tablo 2

*Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri*

<b>Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>N</b>
Görev öncesi yöneticilik eğitimi	İş hakkında bilgisizlik	3
	DYS-KBS-TİF-TKY-Ek ders-Maaş	3
	Sorumlu tutulma	2
	Toplam	8
Veli Okul İletişimi	Veli şikâyetleri	3
	Çözüme dahil olmama	1
	Kurallara uymama	1
	Mevzuatı anlamama	2
	Toplam	7
Sosyo-Ekonomik Düzeyi Düşük Veli Profili	Maddi yetersizlik	3
	Düşük Öğrenci Başarısı	3
	Devamsızlık	1
	Toplam	7
Öğretmenlerin Mesleğe olan ilgisizliği	Yeniliklere Kapalı olmaları	2
	Göreve hassasiyeti	3
	Toplam	3

KBS: Kamu Bilgi Sistemi, TİF: Taşınır İşlem Fişi, DYS: Doküman Yönetim Sistemi, TKY: Toplam Kalite Yönetimi

Tablo 2’te görüldüğü üzere göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunların başında “Görev öncesi yöneticilik eğitimi” almamış olmak gelmektedir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir. İş hakkında bilgisizlik; DYS, KBS, TİF, Ek ders, Maaş, Sorumlu tutulma. Bu kodlardan ilki İş hakkında bilgisizliktir. Göreve yeni başlamış yöneticilerin görevle ilgili hiçbir eğitim almamaları nedeni ile göreve dair bilgi eksiklikleri onları göreve adapte olmakta zorlamakta işlerini daha uzun sürede ve daha zor öğrenmelerine sebep olmaktadır. Yurtdışındaki çalışmalarda da yeni müdürlerin okul bütçesini yönetmek ile ilgili sorunları olduğu tespitleri vardır (Hobson, Brown, Ashby, Keys, Sharp ve Benefield, 2003; Bloom, Barrett ve Strong, 2003). Bu kod ile ilgili katılımcılardan birinin görüşü şöyledir:

*Yeni başlayan idareci için; İSG, Sivil Savunma, TİF, TKY, KBS gibi işlerin hepsi önceden eğitim alınması gereken görevler. Bir hata yapıldığında bazen geri dönüşü olmayabiliyor ve tüm bu hataların idari para cezaları da var. Bu cezalar kanunla belirlenmiş sabit cezalar.(Y21)*

Eğitim yöneticilerinin görevleri ile ilgili olarak bilgisiz olmaları onların yönetsel davranışlarına etki edebilir. İş hakkında bilgi sahibi olan bir yönetici daha nitelikli bir yönetsel performans sergilerken bilgi sahibi olmayan yöneticiler sorunlarla karşılaşabilmektedir. Farklı eğitim örgütleri yöneticilerinden farklı yeterlilikler beklemektedir (Rivkin, Hanushek ve Kain 2005). Bolam, Dunning ve Karstanje (2000) tarafından Avrupa’daki yeni müdürleri araştıran bir çalışmada yeni müdürlerin % 65’inin iş için resmi veya yapılandırılmış bir hazırlık almadığını tespit etti. Bu ülkemizdeki sorunların benzerinin başka ülkelerde de yaşandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2’ye göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları ikinci sorun “Veli okul iletişimi” dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Veli şikâyetleri, Çözüme dâhil olmama, Kurallara uymama, Mevzuatı anlamama. Bu kodlardan en önemlisi olan Veli şikâyetleri kodu çözüme dâhil olmama ve kurallara uymama kodu ile doğrudan bağlantılıdır. Velilerin okul kurallarını, mevzuatı bilmemeleri, okulla sağlıklı iletişim kuramamaları, okuldaki problemlerin çözümüne dâhil olamamaları gibi sebeplerden dolayı okul yönetimi ve öğretmenler hakkında şikâyetle bulunmalarının okul yönetiminin iş yükünü arttırdığı, yöneticilerin motivasyonunu düşürdüğü katılımcıların görüşlerine dayanılarak söylenebilir. Bu konuda katılımcılardan birinin görüşleri şöyledir:

*Veliler tarafından en ufak sorunda şikayet ediliyor. Bazı konularda bizimle iletişime geçilse de şikâyetlere iftiralarla uğruyoruz. Haklılığımızı ispat etsek de boş yere strese girmiş oluyoruz, motivasyonumuz düşmüş oluyor.(Y10)*

Tablo 2'ye göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları üçüncü sorun " Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profili" dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Maddi yetersizlik, Düşük öğrenci başarısı, Devamsızlık. Bu kodlardan ilki ve en önemlisi olan Maddi yetersizlik kodu Düşük öğrenci başarısını ve Devamsızlığı da beraberinde getirmektedir. Maddi anlamda yetersiz olan velinin zamanını ve enerjisini ailenin geçimini sağlamak için harcadığından öğrencinin sosyal ve akademik başarısına zaman ayırmakta, okulla sağlıklı iletişim kurmakta zorlandığı düşünülmektedir. Bu konuda katılımcılardan birinin görüşleri şöyledir:

*Okulumuzun velilerinin eğitim düzeyi çok düşük, geçim kaygısı yüksek bu nedenle çocuğuna eğitim öğretim konusunda yeterli ve gerekli bilgiyi verecek seviyede değil. Örneğin veli öğrenciyi ders çalışma konusunda yönlendirecek durumda değil. Hal böyle olunca eğitim seviyesi de düşüyor. Okula motive olamamış başarısı düşük öğrenci profili ile karşılaşıyoruz.(Y18)*

Toplumsal kurumların birbirini etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur. Örneğin; ekonomi kurumundaki zayıflığın eğitim kurumuna olumsuz yansımaları kendisini sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profilinde göstermektedir. Bu veli profilinin öğrencisi ile yeteri kadar ilgilenememesi sebebi ile öğrencinin düşük sosyal ve akademik başarısının olması okul yönetiminin karşısına ciddi bir problem olarak çıkmaktadır. Ekonomideki iyileşme tüm toplumsal kurumları olumlu yönde etkileyeceği gibi eğitim kurumuna da olumlu etkide bulunacaktır (Toprakçı 2017, 54).

Tablo 2'ye göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları dördüncü problem " Öğretmenlerin mesleğe olan ilgisizliği" dir. Briggs, Bush ve Middlewood (2006) tarafından yapılan bir araştırmada personelin düşük moralinin yeni okul müdürleri için bir problem olduğu tespiti yapılmıştır. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Yeniliklere kapalı olmaları, Göreve hassasiyet. Öğretmenlerin mesleki anlamda yeniliklere kapalı olmalarının, çağın gereklerine uygun bir şekilde mesleki yenilikleri takip etmemelerinin göreve yeni başlayan okul yöneticileri için görevlerini yaparken sorun teşkil eden durumlar arasında olduğu düşünülmektedir. Bu konuda katılımcılardan birinin görüşleri şöyledir:

*Öğretmenlerin ve mevcut idari yapının yeniliklere ve teknolojiye kapalı olması. Okulda robotik kodlama sınıfının kurulması ile ilgili hem mevcut idare hem öğretmenler açısından sıkıntı yaşıyorum.(Y 4)*

Öğretmenlerin görevlerine gereken hassasiyeti göstermemeleri de göreve yeni başlayan okul yöneticileri açısından problem teşkil etmekte, görevlerini gerçekleştirirken çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri ile ilgili bilgisizlik ve yetkisizlikleri çok ciddi bir sorun olarak gözükmektedir (Stoll, Moorman ve Rahm, 2007). Bu konuda katılımcılardan birinin görüşleri şöyledir:

*Bazı öğretmenlerimizin görevinde gerekli hassasiyeti göstermemesi görevimi yaparken karşılaştığım sorunlar arasındadır.(Y 16)*

Eğitim öğretimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin yeniliğe kapalılıkları ve görevlerini layık ile yapmamaları, göreve gereken değeri ve önemi vermemeleri tüm eğitim sisteminin sorunu olabilecek ciddiyette bir konu olduğundan eğitim yöneticilerini de yakından ilgilendirdiği düşünülmektedir. Bu konuda sorunların aza indirgenmesiyle birlikte eğitim yönetimi alanındaki sorunlarda da azalma olacağı düşünülmektedir.

### **1.1. Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların, Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Durumuna Göre Benzerlik Ve Farklıları Nelerdir?**

Okul ve okulun sosyal çevresi sürekli ve kaçınılmaz bir şekilde birbirini etkiler; birindeki olumlu veya olumsuz bir değişim diğerinde de aynı yönde değişikliğe sebep olur. Okul bu değişimlerden olumlularını öğrencinin akademik ve sosyal başarısını arttıranları kendi bünyesine alarak eğitim öğretimi bir üst seviyeye çıkarabilir (Gürsel 1997, 122). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin, çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin durumuna göre benzerlik ve farklılıkları ile ilgili görüşleri 3 ana tema altında toplanmaktadır. Bunlar önem sırasına göre şunlardır: "Sosyo ekonomik düzeyi düşük veli profili", "Okullarda memur ihtiyacı", "Görev öncesi yöneticilik eğitimi" dir. Okulun bulunduğu çevrenin durumuna göre göreve

yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların başında "Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profili" gelmektedir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Maddi yetersizlik, Dezavantajlı bölge, Düşük ekonomik durum, Meslek lisesi. Bu kodların başında "dezavantajlı bölge" gelmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okullarda göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin avantajlı bölgelerde göreve yeni başlayan okul yöneticilerinden çok daha fazla problemle başa çıkması gerekmektedir. Bu kod ile ilgili bir katılımcının görüşleri şöyledir:

*Bir köy okulunda müdürlük yapıyorum. Velilerimiz genellikle asgari ücretle vardiyalı olarak fabrikalarda çalışıyor. Bu sebeple okula gelip öğrencileri ile ilgilenemiyorlar. İstedığımız zaman veliye ulaşamıyoruz.(Y2)*

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve öğrenci ile ilgili okulla sağlıklı iletişim kurabilen velilerin olduğu bölgelerde çalışan okul yöneticilerinin yönetsel anlamda daha az sorun yaşadığı düşünülmektedir. Nitekim Erdoğan (2000, 132) yaptığı bir araştırmada, sosyo-ekonomik açıdan düşük gelir düzeyine sahip bölgelerde çalışan okul yöneticilerinin bölgeyi her yönüyle sosyal, siyasal, kültürel, tarihi, tanınmasının okul-öğrenci-veli-çevre iletişimini güçlendireceği ve yöneticilerin sorunlarını azaltabileceği yönünde görüş ortaya koymuştur.

Okulun bulunduğu çevrenin durumuna göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin ikincisi "Okullarda memur ihtiyacıdır." Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: TEFBİS, KBS, TİF, İSG, Muhasebe, Para, Zaman, Öğrenci, İletişim. Okullarda yöneticilerin TEFBİS, KBS, TİF, İSG, Muhasebe, Para işleri gibi konularda çalışmasının yöneticinin iş yükünü arttırdığı ve zaman kaybettirdiği yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Bu kod ile ilgili bir katılımcının görüşü şöyledir.

*Okulun memuru olmadığı için onun yapması gereken TEFBİS, KBS, TİF, İSG vb. işleri yapmak zorunda kaldım. Bu da benim eğitim öğretime ayıracağım zamandan çaldı.(Y 12)*

Yöneticinin bu işler için harcayacağı zamanı öğrencinin eğitim öğretimi için harcamasının eğitimdeki yerine ve önemine dikkat çekmek gerekir. Bu tür işler MEB tarafından özel olarak seçilmiş memurlar tarafından yapıldığı takdirde yönetici öğrenciye ilgilenmek için daha fazla zaman bulabilecek eğitim, öğretimdeki sorunlar daha aza indirgenebilecektir, görüşü katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır.

Okulun bulunduğu çevrenin durumuna göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin üçüncüsü "Görev öncesi yöneticilik eğitimi" dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: İş Hakkında bilgisizlik, KBS, DYS, TİF, İSG sistemlerden sorumlu tutulmak. Zaten dezavantajlı, sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profilinin olduğu bir bölgede göreve yeni başlamış olan okul yöneticisi okul-öğrenci-veli problemleri ile başa çıkmaya çalışırken göreve başlamadan hiçbir eğitimini almadığı, KBS, DYS, TİF, İSG konularını da öğrenmek için çaba göstererek zaman kaybetmekte, üstelik bu işlerde yaptıkları hatalardan ve sonuçlarından sorumlu tutulmakta oldukları için göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin iş performansının düştüğü düşünülmektedir. Bu kod ile ilgili bir katılımcının görüşleri şöyledir.

*Muhasebe işleri konusunda bilgi eksikliğim, okulda memur olmaması, para kaynaklarının kısıtlı olması dolayısıyla eğitim öğretime gerekli zamanı ayramıyorum.(Y14)*

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak okul yöneticilerinin öğrencinin eğitim öğretime daha fazla zaman ayırabilmesi ve konu ile ilgili karşılaştığı problemleri azaltabilmeleri için üzerlerindeki KBS, DYS, KBS, TİF, TKY, İSG sistemlerini, para ve muhasebe işlerini okul memurlarının yapacağı bir yapının oluşturulmasının faydalı olabileceği anlaşılmaktadır.

## **1.2. Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların, Çalıştıkları Okul Türüne Göre Benzerlik ve Farklılıkları Nelerdir?**

Çalıştıkları okul türüne göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri 5 ana temada toplanmaktadır. Bunlar önem sırasına göre şöyledir: "Öğrencinin devamsızlık sorunu", "Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profili", "Veli okul iletişimi", "MEB tarafından öğretmen ve yöneticilere yöneticilik eğitimi", "Velinin ve öğrencinin mevzuat dışı istekleri" Okul türlerine göre okullarda ortaya çıkan suç oranı farklılıkları (Öğülmüş, 1995; Güven ve Dönmez, 2002; Türkmen, 2004; Özer, 2006) ve bu kapsamda öğrencilerin kopya çekme, devamsızlık (Semerci ve Çelik, 2002) gibi pek çok davranışı ile ilgili araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Çalıştıkları okul türüne göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin başında "Öğrencinin devamsızlık problemi" gelmektedir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Aile profili, İdareci-Yoğunluk, Teknoloji-Eksiklik. Bu kodlardan ilki Aile profilidir. Sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan avantajlı, okulla ve çocuğu ile sağlıklı iletişim kurabilen bir veli profilinde öğrencinin devamsızlık oranının düşük olma olasılığı daha yüksektir. Bu durumda göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin devamsızlıkla ilgili karşılaştıkları problemlerin daha az olması beklenebilir. Bu kod ile ilgili bir katılımcının fikri şöyledir.

*Dezavantajlı bir bölgede okul müdürü olduğum için öğrencilerin devamsızlık sorunlarını aza indirmekte sorun yaşıyorum.(Y11)*

Çalıştıkları okul türüne göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları ikinci problem "Veli okul iletişimi" dir. Benzer bir bulgu, ailelerle ilgili olarak Shoho ve Barnett, (2010) tarafından da ortaya konmuştur. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Veli, Okul, İşleyiş, Şikâyet. Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre okulun işleyişi buna bağlı olarak da veli okul iletişimi, veli ile yaşanan sorunlar farklılaşabilir. Bu kod ile ilgili olarak bir katılımcının fikri şöyledir.

*Veliler tarafından en ufak sorunda şikayet ediliyor. Bazı konularda bizimle iletişime geçilse de şikayetlere iftiralara uğruyoruz. Haklılığımızı ispat etsek de boş yere strese girmiş oluyoruz, motivasyonumuz düşmüş oluyor.(Y10)*

Bu katılımcı bir ortaokulda görev yapmaktadır. Farklı okul türlerinde okul yöneticisi ile veli arasında sağlıklı iletişim kurulamamasının okulun ve okul yöneticisinin en önemli problemleri arasında olduğunu düşünmektedir. Böyle bir durumda okulun amaçları doğrultusundaki işleyişin sağlanmasında güçlüklerle karşılaşılacağı ortadadır.

Çalıştıkları okul türüne göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları üçüncü problem "MEB tarafından öğretmen ve yöneticilere yöneticilik eğitimi" verilmemesidir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Görev öncesi, Eğitim Yönetimi, Yüksek lisans, Hizmet içi. Bu kod ile ilgili olarak bir katılımcının fikri şöyledir:

*Hizmet öncesinde Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapmanın göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin sorunları için önemli bir çözüm yolu olduğunu düşünüyorum.(Y 15)*

Görev öncesinde hiçbir eğitim almadan göreve başlayan okul yöneticileri mesleki anlamda birçok sorunla karşılaşmaktadır. İngiltere'de, 2004'ten yakın zamana kadar, tüm yeni okul müdürleri, müdürlüklerinden önce Ulusal Mesleki Yeterlilik Programı'na (NPQH) katılmak zorundadırlar (Wildy vd., 2011). Bu sorunların giderilmesinde en önemli çözüm yolunun yöneticilik öncesi eğitim olduğu düşünülmektedir. Göreve yeni başlayan okul yöneticilerine yöneticilik öncesi mesleğe yönelik çeşitli eğitimler verilebilir. Bunlar içerisinde göreve yeni başlayan yöneticiye faydası açısından en anlamlı bulunan eğitim türleri içerisinde Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi gelmektedir. Bu eğitim sadece göreve seçilmiş yöneticilere değil isteğe bağlı olarak öğretmenlere de verilebilir. Yüksek lisans eğitimi imkânının olmadığı durumlarda veya yüksek lisans eğitimini güçlendirmek amacıyla göreve yeni başlayan yöneticilere mesleğe yönelik hizmet içi eğitimler verilmesinin de görevde karşılaşılan problemleri azaltmakta katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Örgütün hedefine uygun şekilde devamını sağlamak için örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmak gerekir. Okul yöneticisinin bunu başarabilmesi okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesi ile mümkündür. Okul yöneticisinin bu kavram ve süreçleri davranışlarına yansıtılması için eğitim yönetimi alanında akademik bir eğitim görmesi şarttır. Okul yöneticisinin okul içindeki ve dışındaki birey ve grupları okulun amaçlarına yönelik olarak eyleme geçirebilmesi için eğitim yönetimi alanında iyi yetişmiş olması gerekir. Bu şekilde yetişmiş bir okul yöneticisi okulun problemlerini deneme yanılma yoluyla değil bilim yoluyla çözmeyi başaracaktır (Bursalıoğlu, 2002). Okul yöneticilerinin yöneticilik becerilerini yetkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için öğretmenlik becerilerine ilave olarak yönetim süreçleri, personel yönetimi, okul yönetimi ve ekonomisi, öğretimsel ve teknolojik liderlik, iletişim gibi alanlarda da iyi yetişmiş olması gerekmektedir (Güçlüoğulları, 2013). Eğer yöneticiliğinin de öğretmenlik gibi bir meslek olduğu kabul edilirse okul müdürlüğünün de yöneticiliğe dair bir eğitimi olması gerekmektedir. Bu nedenle hizmet öncesi yönetici eğitiminin kurumsallaşması, eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesine hizmet edecektir.

Çalıştıkları okul türüne göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları dördüncü problem "Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profili"dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Veli, Maddi yetersizlik, Okul, maddi problem. "Soyo-ekonomik düzeyi düşük veli profili" araştırmamızın birçok problemde tema olarak karşımıza çıkmakta bu da bize eğitim öğretimde ve okul yönetiminde karşılaşılan problemlerin başında "Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profilinin" olduğunu göstermektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profilinin olduğu bir okulda göreve yeni başlayan okul yöneticisi, veli açısından, okulun maddi imkanları açısından çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu kod ile ilgili olarak bir katılımcının fikri şöyledir:

*Okulun eğitim öğretim kalitesini arttırmak, okulu sporsal ve sanatsal olarak çekici hale getirmek için yapacağım çalışmalarda maddi yetersizlikler en büyük sorunum. Velilerin sosyo-ekonomik durumunun kötü olması, okula az sahip çıkmaları; ödeneklerin zamanında ve yerinde gelmesi en önemli problemim.(Y11)*

Çalıştıkları okul türüne göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları beşinci problem "Velinin ve öğrencinin mevzuat dışı istekleri"dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Veli, Yasa, Bilgisizlik, Mevzuat, Anlaşılma. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler arasında Velinin ve Öğrencilerin Bilgisizliklerinden Kaynaklı Yasa, Mevzuat dışı istekleri bulunmaktadır. Bu problem ister istemez göreve yeni başlamış okul yöneticisini de etkileyen problemler arasındadır. Bu kod ile ilgili olarak bir katılımcının fikri şöyledir:

*Velilerin yasa ve yönetmeliklere uygun olmayan isteklerinde ısrarcı olmaları, örneğin öğrenci devamsızlıklarının silinmesi, notların yükseltilmesi gibi konuların olamayacağı konularında veliyi ikna etmenin yarattığı zorluklar yöneticilikte karşılaştığım güçlükler arasındadır. (Y 16)*

Göreve yeni başlayan okul yöneticisi için problem yaratan bu konular hakkında okul idaresi ve okul rehberlik servisi çalışmalar yapabilir. Örneğin; okul idaresi ve rehberlik servisinin işbirliği ile velilere ve öğrencilere okulda uyulması gereken kurallar, yasa ve yönetmelikler, öğrenci ve velinin hak ve sorumlulukları hakkında bilgilendirme toplantıları yapılabilir, yazılı dokümanlar verilebilir, konu ile ilgili uzman görüşleri aktarılabilir, sınıf rehber öğretmenlerinin düzenli olarak bu konu hakkında velilere, öğrencilere bilgi aktarması sağlanabilir.

### **1.3. Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların Cinsiyetlerine Göre Benzerlik ve Farklılıkları Nelerdir?**

Cinsiyetlerine göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerle ilgili görüşleri 2 ana tema altında toplanmaktadır. Bunlar önem sırasına göre şunlardır: "Psikolojik şiddet (mobbing)", "Öğrenci öğretmen iletişimi". Günümüz toplumlarında kadına şiddet toplumun tüm kurum ve kuruluşlarında kendini göstermektedir. Kadına şiddetin iş hayatında da ciddi bir problem olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Korkmaz (2014) benzer bir tespiti ile "yasalarda ve uluslararası belgelerde cinsiyet ayrımı yapılmaksızın kadın erkek tüm çalışanlara çalışma hayatının tüm alanlarında fırsat eşitliği sunan maddelere rağmen, kadınlar iş hayatında açıkça ifade edilmeyen görünmez engellere maruz kalmaktadırlar" görüşünün altını çizmektedir.

Cinsiyetlerine göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin başında "Psikolojik şiddet" gelmektedir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: İdareci-Üst, İdari kadro, Çalışma-süre. Bu kodlardan ilki İdareci-üsttür. Göreve yeni başlayan kadın yöneticilerin üstlerinden psikolojik şiddet görmesi olasılık dâhilindedir. Kodla ilgili bir katılımcı görüşü şöyledir:

*Yönetici olarak üstlerimden psikolojik şiddet görmem, eğitim-öğretim değil kişisel uygulamaların ön plana geçmesindedir. Psikolojik şiddet yüzünden içime kapandım. Psikiyatrik tedavi gördüm. İş performansım düştü. Psikolojik şiddet sebebinin veli ve öğretmen tarafından çok sevilmem olduğunu düşünüyorum.*

Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinden kadın yöneticilerin psikolojik şiddete uğrama ihtimallerinin erkek yöneticilere oranla daha fazla olması mümkündür. Cinsiyet ve psikolojik şiddet ilişkisini inceleyen birçok araştırmaya göre kadınlar psikolojik şiddete erkeklere göre daha fazla maruz kalmaktadır. (Di Martino ve diğerleri, 2003, 35). Türkiye'de eğitimde yapılan yıldırma çalışmalarına baktığımızda; Ertürk (2005) öğretmen ve okul yöneticilerinin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinde, gruplar arasında en çok farkın gözetildiği değişkenleri; cinsiyet, görev ve yaş olarak bulmuştur. Gökçe (2006) tarafından yıldırma davranışları ile ilgili özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin zaman zaman yıldırıldıkları; yıldırma yol açan ve en sık karşılaşılan saldırgan davranışların



her iki okul türünde de benzerlik gösterdiği; hem öğretmenler, hem de okul yöneticilerinin en fazla okul yöneticileri tarafından yıldırıldıkları; yıldırılmaya neden olan başlıca etkenin mağdurun kişilik özellikleri olduğu; yıldırma ile başa çıkmada en sık kullanılan stratejinin 'bağlılık' olduğu bulunmuştur.

Cinsiyetlerine göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin ikincisi "Öğrenci öğretmen iletişimi" dir. Bu temayı biçimleyen kod şöyledir: Zayıf iletişim. Göreve yeni başlayan her iki cinsiyetteki okul yöneticisi için de öğretmen ve öğrenci arasındaki zayıf iletişim problem yaratmaktadır. Kodla ilgili bir katılımcı fikri şöyledir:

*Öğrenci- öğretmen, öğrenci- idareci arasındaki yaş farkı iletişim sorunu oluşturuyor. Bu iletişim probleminin sebebi öğrenciye olan ilgisizlik, sevgisizlik değil; öğrencilerin iletişim araçlarını bizden daha iyi tanınmaları ve kullanmaları.(Y 1)*

Öğretmen öğrenci iletişiminde karşılaşılan problemler açısından göreve yeni başlayan yöneticilerin görüşleri arasında bir fark bulunmamaktadır. Hem erkek hem bayan katılımcılar öğrenci öğretmen arasındaki iletişim probleminin kuşak farkı ve hızla ilerleyen teknolojik gelişmelere öğretmenlerin öğrenciler kadar hızlı ayak uyduramaması olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin teknolojik gelişmelere adaptasyonunu sağlayacak çalışmaların yapılması ile bu problemin çözümünde bir yol kat edileceği düşünülebilir.

#### **1.4. Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların Öğrenci Sayısına Göre Benzerlik ve Farklılıkları Nelerdir?**

Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunların öğrenci sayısına göre benzerlik ve farklılıkları ile ilgili görüşleri 2 ana tema altında toplanmaktadır. Bunlar önem sırasına göre şunlardır: "Öğrencinin devamsızlık problemi", " Yöneticilikte tecrübe".

Öğrenci sayısına göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin başında "öğrencinin devamsızlık problemi gelmektedir". Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Dezavantajlı Sosyo-ekonomik çevre, Disiplin, Yaptırım gücü, Meslek lisesi, Yorgunluk. Bu kodlardan ilki dezavantajlı sosyo-ekonomik çevredir. Dezavantajlı sosyo-ekonomik çevrede bulunan öğrencilerin sosyal, ekonomik, ailevi pek çok sorununun devamsızlıklarını artırması olasıdır. Ailenin ekonomik gelirinin olmaması ve maddi yetersizlikler öğrencinin okulu bırakmasındaki ekonomik nedenlerin başında gelir. Bu aynı zamanda öğrencide psikolojik baskı yapmakta ve okulu bırakmada etkili olmaktadır. Ailenin çocuğun okula gidebilmesi için gerekli koşulları sağlayamaması. Maddi açıdan sıkıntı yaşayan aileler, çok uzun bir yatırım süreci gerektiren eğitime yeterince kaynak ayıramayabilmektedir. Yoksulluk öğrencinin eğitimini tamamlaması veya yarıda bırakması konusunda özellikle önemlidir. Bu çerçevede yoksulluk okulu bırakma riskini arttırıcı bir etki yapabilmektedir (Toprakçı, 2011, 7).

Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şu görüşü ortaya koymaktadır:

*Öğrencilerimizin akademik anlamda alt altyapılarının düşük olması hedeflerinin, motivasyonlarının olmayışı, sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı bölgelerden gelmeleri sebebiyle yükseköğrenim beklentilerinin olmaması disiplin vakalarının çok yaşanmasına sebep olmaktadır. Velilerimizin birçoğunun eğitim ve ekonomik düzeylerinin düşük olması, parçalanmış aile yapılarından gelmeleri sebebi ile velilere ulaşmakta güçlük çekiyoruz. Velilerin yasa ve yönetmeliklere uygun olmayan isteklerinde ısrarcı olmaları, örneğin öğrenci devamsızlıklarının silinmesi, notların yükseltilmesi gibi konuların olamayacağı konularında veliyi ikna etmenin yarattığı zorluklar yaşıyoruz.(Y16)*

Katılımcı görüşlerine göre öğrenci sayısının fazla olduğu okulların başında meslek liseleri ve İmam Hatip Liseleri gelmektedir. Yine katılımcı görüşlerine göre bu okullarda öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle yöneticiler üzerindeki iş yükü fazladır. İş yükü fazlalığının getirdiği yorgunluk yöneticinin iş performansını düşürmektedir. Demirtaş, Üstüner ve Özer (2007) bir araştırmada, okullardaki öğrenci sayısının artışıyla öğretmenlerden, okul ikliminden, öğrencilerden ve yönetimden kaynaklanan sorunların arttığını tespit etmişlerdir. Bu okullarda sosyo-ekonomik açıdan düşük veli profili olması sebebi ile veliye ulaşmanın, veli ile iletişim kurmanın güçlüklerinden bahsedilmekte, öğrenci devamsızlıkları ile ilgili yaşanan sorunlara katılımcılar tarafından dikkat çekilmektedir.

Öğrenci sayısına göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları ikinci problem "Yöneticilikte tecrübe eksikliği" dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Kıdem, Saygısızlık, Bilgi eksikliği. Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler arasında kendilerinden daha kıdemli olan meslektaşlarından gereken saygıyı görmemeleri gelmektedir Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şu görüşü ortaya koymaktadır:

*Uzun süre görev yapmış öğretmen ve hizmetliler müdür dahi olsa yeni idareciye gereken saygıyı göstermiyorlar. Emir almaktan hoşlanmıyorlar. Kendilerini daha kıdemli görüyorlar.(Y 18)*

Okul içerisindeki iletişimin sağlıklı olmaması okul yönetiminde önemli problemler yaratacağından bu konuda yapılacak çalışmaların okulun iş ve işleyişine katkı sağlayacağı ve okul yöneticisinin sorunlarını azaltacağı düşünülmektedir. Göreve yeni başlayan okul yöneticisinin tecrübe eksikliği, yaşadığı önemli problemler arasındadır. Bu kodla ilgili olarak bir katılımcı şu görüşü ortaya koymaktadır:

*Görevlerin bize hiçbir bilgi verilmeden doğrudan verilmesi. Örneğin; Müdür yardımcısı olduk görev verildi ancak hiçbir eğitim, bilgi verilmedi. Tüm bilgileri benden önceki müdür yardımcısı arkadaş ve diğer müdür yardımcılarından edindim; ancak ben isterdim ki bu göreve başlamadan önce bize profesyonel bir eğitim verilsin.(Y 24)*

Görev öncesinde yöneticilikle ilgili hiçbir eğitim almadan, hiçbir tecrübe edinmeden göreve başlayan okul yöneticisi kendi çabası ve kendinden tecrübeli arkadaşlarının yardımı ile işi öğrenmeye çalışmaktadır. Bunun da zor ve yorucu bir süreç olduğu yöneticiyi kişilerin inisiyatifine bıraktığı okullarda yönetimin iş ve işleyişinde verimliliği düşürdüğü düşünülmektedir. Bu nedenle diğer problemlerin bulgularında da ele aldığımız gibi göreve yeni başlayacak okul yöneticileri için yöneticilik öncesi eğitimin gerekliliği kaçınılmazdır.

#### **1.5. Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların Meslekteki Kıdeme Göre Benzerlik Ve Farklılıkları Nelerdir?**

Meslekteki kıdeme göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili farklı görüşler 4 ana tema altında toplanmaktadır. Bunlar önem sırasına göre şunlardır: "Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profili", "Okul, öğrenci, veli üçgeni", "Okullarda memur ihtiyacı", "Yöneticilikte ast üst ilişkisidir.

Meslekteki kıdeme göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin başında "Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profili" gelmektedir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir. Veli, Maddi imkanlar, Düşük başarı, öğrenci, Dezavantaj, Eğitim kalitesi, Disiplin, Düşük motivasyon. Bu kodlardan ilki Veli, Maddi imkanlar, Düşük başarıdır. Öğrenci velisinin de toplumun bir bireyi olarak toplumun tüm kurumlarından etkilendiğini ve toplumu etkilediğini düşünürsek; bir toplumda ekonomik koşulların olumsuz olması veliyi de maddi ve manevi anlamda etkileyecek velideki bu olumsuzluk ise öğrenci kanalı ile eğitim öğretime yansacaktır. Ekonomik sıkıntılarla başa çıkmaya çalışan veli öğrencisinin eğitim öğretimine yeterli zamanı ayıramadığından öğrenci beklenen sosyal ve akademik başarıyı gösteremeyebilir. "Okullar toplumsal açık sistemlerdir" (Aydın, 2005, 161; Sartaş, 2005, 234). "Açık sistem yaklaşımına göre okullar, belirli bir sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal bir çevre içinde yer alır. Okullar bu çevre ile karşılıklı etkileşim içindedir"(Şişman 2002, 192). Başka bir deyişle açık sistemler, dinamik yapılarıyla hem çevrelerini etkiler hem de çevrelerinden etkilenirler. Bu nedenle okul, çevreden bağımsız düşünülemez. Okulun yaşamını verimli olarak sürdürebilmesi büyük ölçüde sağlıklı bir çevreye bağlıdır. Okul ile veliler arasında kurulacak sağlıklı bir iletişim, sağlıklı bir çevrenin de önkoşuludur. Bu tespit ile velinin bulunduğu çevrenin ve toplumsal yapının okulu ve okul yönetimini nasıl etkilediğine, dikkat çekilmektedir. Bu kodla ilgili bir katılımcı fikri:

*Velilerin sosyo-ekonomik durumunun kötü olması, okula az sahip çıkmaları; ödeneklerin zamanında ve yerinde gelmesi en önemli problemim.(Y 11)*

Meslekte kıdemi az olan bir idarecinin kıdemli olan bir idareciye göre sosyo-ekonomik düzeyi düşük veli profilinden gelen öğrencilerin sorunları ile başa çıkarken daha fazla güçlük yaşaması mümkündür. Meslekte kıdemli olan bir idareci bu konuda daha nitelikli bir performans sergileyerek sorunlara daha kısa sürede yapıcı çözümler getirebilir (Briggs, Bush ve Middlewood, 2006; Daresh, 2010).

Meslekteki kıdeme göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin farklılığına dair ikinci tema "Okul-öğrenci-veli üçgeni" dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir. Kural, Riayet, Veli, Öğretmen, Mevzuat. Mesleki anlamda kıdemi az olan bir yöneticinin tecrübe eksikliğinden kaynaklı olarak okul-öğrenci-veli üçgenini verimli kontrol etmekte sıkıntı yaşayacağı düşünülebilir. Bu süreçte aile büyük bir öneme sahiptir. Ailenin, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminde ve okul başarısında önemli payı vardır. Çocuğun bu alanlarda sağlıklı bir biçimde gelişebilmesi, aile ortamıyla yakından ilgilidir (Şişman 2001, 54-55). Okulun öğrenciye istenilen davranışları tek başına kazandırması olanaksızdır. Kazandırılan davranışlardan önemli bir bölümü ailenin katkısı ile oluşur (Gümüseli, 2004). Okuldaki eğitim etkinlikleri evde anne-babalar tarafından desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak çok zordur (Çelenk 2003, 30). Okul ile ailenin öğrettikleri arasında çelişki olursa, bu durum öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkiler (Fidan ve Erden 1993, 73). Çocukların eğitiminde okul, aile, çevre, öğretmen ve eğitim sistemi gibi birçok faktör etkilidir (Kolay, 2004). Okul ve aile, öğrenci için bir eğitim ve öğrenme yeridir. Dolayısıyla bu durum iki kurumun işbirliği yapmalarını zorunlu kılmaktadır (Şişman 2002, 193). Bu kod ile ilgili bir katılımcı fikri şöyledir:

*İnsanlar kurallara riayet etmediklerinden okul-öğrenci-veli üçgeni sağlıklı kurulamıyor.(Y 13)*

Okul-öğrenci-veli iletişiminin sağlıklı kurulabilmesinde etkili olan bir diğer faktör de okul yönetimi, öğretmen, öğrenci, velinin kurallara, mevzuata uygun davranmasıdır. Kurallara uyulmadığı takdirde başta okul yöneticileri, öğrenci, öğretmen, veli olmak üzere tüm eğitim sisteminin problemler yaşaması bu durumdan olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır.

Meslekteki Kıdeme göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin üçüncüsü "Okullarda memur ihtiyacı"dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: İSG, KBS, TEFBİS, muhasebe, zaman. Katılımcıların büyük çoğunluğu KBS, İSG, TEFBİS, muhasebe gibi işler konusunda hiçbir bilgi sahibi olmadan yönetici olduklarını bu nedenle bu işleri öğrenirken zorlandıklarını, bu konulara ayrılan zamanın öğrencilerle ilgilenmeleri için gereken zamandan çaldığını dile getirmişlerdir. Okullarda bu işlere muhasebe bilen memurların bakmasının daha isabetli olacağından söz etmişlerdir. Bu kod ile ilgili bir katılımcı fikri şöyledir:

*Okulun memuru olmadığı için onun yapması gereken TEFBİS, KBS, TIF, İSG gibi işleri yapmak zorunda kaldım. Bu da benim eğitim öğretime ayıracağım zamandan çaldı.(Y 12)*

Meslekteki kıdeme göre göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin beşincisi "Ast-üst ilişkisi"dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Görüş farkı, iletişim, Eski-yeni idareci, Problem. Araştırmamızdaki bulgular okullarda göreve yeni başlayan yöneticilerle daha eski yöneticiler arasında görüş farkı olduğu, iletişim problemi yaşandığını bize göstermektedir. Bu kod ile ilgili olarak bir katılımcı fikri şöyledir:

*Çalıştığım okulun benden önceki yerleşmiş idari yapısının beni kendilerine uygun bulmamalarından dolayı okuldan ayrılmam için hep birlikte bana psikolojik şiddet uygulamaları bu göreve başladığımda benim için en büyük problem oldu.(Y 25)*

## **2- Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Çözüm Önerileri Nelerdir?**

Bu alt problem doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir. Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları problemlerle ilgili çözüm önerileri konusunda görüşleri 4 ana tema altında toplanmıştır. Bunlar önem sırasına göre şunlardır: "Görev öncesi yöneticilik eğitimi", "Yöneticilik eğitimi", "Yöneticilerin göreve getiriliş şekli", "Rehber öğretmenlerin veli eğitimi vermesi". Katılımcıların çözüm önerileri değerlendirildiğinde görev ile ilgili her konuda eğitime ihtiyaç duydukları görev öncesi eğitim almamaktan dolayı ciddi sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Dimantes ve Ovington (2003)'a göre, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları, mesleki gelişme ve gelecekteki eğilimlere uygun yeterlikler kazanma, hizmet içi eğitim uygulamalarının önemini ortaya koyduğu kadar, hizmet öncesi eğitimin kalitesi ile de doğrudan ilgilidir.

Tablo 3

*Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Çözüm Önerileri Konusunda Görüşleri*

Temalar	Kodlar	N
Yöneticilerin göreve getiriliş Şekli	Liyakat	2
	Adalet-sınav	2
	Toplam	4
Hizmet içi yöneticilik eğitimi	MEB- destek	4
	Mevzuat-eğitim	1
	Hizmet içi- kurs- görevlendirme	2
	Toplam	8
Görev öncesi yöneticilik eğitimi	İdareci-eğitim-oryantasyon	3
	DYS-KBS-TİF-İSG-TKY-Mevzuat	4
	Stajer idarecilik-	1
	Eğitim yönetimi-yüksek lisans	3
	Toplam	11
Rehber öğretmenlerin Veli eğitimi vermesi	Veli- iletişim	2
	Toplam	2

Tablo 3’de görüldüğü üzere göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları problemlerle ilgili çözüm önerilerinin başında “Görev öncesi yöneticilik eğitimi” almış olmaları gelmektedir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir. İdareci, Eğitim, Oryantasyon, DYS, KBS, TİF, İSG, TKY, -Mevzuat, Stajer idarecilik, Eğitim Yönetimi, Yüksek lisans.

Bu kodların başında DYS, KBS, TİF, İSG, TKY, mevzuat gelmektedir. Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin bu sistemleri daha önce hiç kullanmamaları ve görev öncesinde bu konularda hiçbir eğitim almamaları nedeniyle bu sistemlere yönelik işleri, görevlerini yaparken karşılaştıkları en önemli sorunların başında gelebilir. Bu kod ile ilgili bir katılımcı fikri:

*İdari konularda yeterli bilgiye sahip olmamak. DYS, KBS, TİF, İSG,KBS, E-Okul, Mebbis gibi sistemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığımız için işleri öğrenmede ve zamanında yetiştirmekte sıkıntı yaşıyoruz.(Y9)*

Göreve yeni başlayan okul yöneticileri bu sistemleri bilmemelerinden dolayı karşılaşılan problemleri kendilerinden sonraki yöneticilerin yaşamaması için yöneticilik öncesi verilen bir eğitimde, bu Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi de olabilir veya stajyer yöneticilik sürecinde, mutlaka bu sistemler hakkında eğitim verilmesinin gerekli olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları problemlerle ilgili çözüm önerilerinin ikincisi “hizmet içi yöneticilik eğitimi”dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir. MEB, Destek, Mevzuat, Eğitim, Hizmet içi, Kurs, Görevlendirme. Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları problemlerin çözüm önerileri arasında önemli bir yere sahip olan ikinci çözüm önerisi hizmet içi yolla alınan yöneticilik eğitimidir. Hizmet içi eğitimin MEB destekli eğitimlerle, kurslarla verilmesini, bu eğitimlerin yöneticilik yaparken ihtiyaç duyacakları bütün konuları içermesini, özellikle mevzuat konusunun üzerinde durulmasını dile getirmişlerdir. Bu kod ile ilgili bir katılımcı görüşü şöyledir:

*Yöneticiliğe yeni başlayan idarecilere idari görevleri ve sistemlerle ilgili belli bir süre kurs verilmelidir. Hafta sonları idarecilik, yöneticilik kursları açılmalı en az 6 ay sürmelidir. Bu kurslara katılan idarecilere de ek ders ücreti verilmelidir.(Y 9)*

Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları problemlerle ilgili çözüm önerilerinde görev öncesi yöneticilik eğitimi her ne kadar daha ağır bassada hizmet içi yöneticilik eğitiminin önemli ve değerli olduğu görüşü de gözlemlenmektedir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları problemlerle ilgili çözüm önerilerinin üçüncüsü “yöneticilerin göreve getiriliş şekli” dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Liyakat, Adalet, Sınav.

Liyakat sahibi olmadan, adil bir sınav sistemi ile seçilmeden göreve başlayan yöneticilerin görevlerini yaparken daha fazla problemle karşılaştıkları ve eğitim yöneticiliğinin kalitesini düşürdükleri görüşü katılımcılar tarafından öne sürülmüştür. Bu kod ile ilgili olarak bir katılımcının görüşleri şöyledir.

*Öncelikle liyakata göre atamalar yapılırsa idareciler yeniden saygınlığını kazanacak. Böylelikle öğretmenlerin ve velilerin idareciye, okul müdürüne bakış açısında olumlu değişiklikler olacaktır. Okul Müdürünün aidiyet duygusu da çok çabuk gelişecektir.(Y12)*

Okul yöneticilerinin liyakate dayalı adaletli bir şekilde seçilmesinin eğitim yöneticilerinin problemlerinin azalması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Aksi takdirde görevin gereklerini yerine getirmekte başarısız olan ve eğitim yönetimini gerçekleştiremeyen eğitim yöneticileri görev başında olacaktır.

Tablo 3'de görüldüğü üzere göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştıkları problemlerle ilgili çözüm önerilerinin dördüncüsü "Rehber öğretmenlerin veli eğitimi vermesi" dir. Bu temayı biçimleyen kodlar şöyledir: Veli, İletişim.

Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin en sık karşılaştıkları problemlerin başında velilerle yaşadıkları iletişim problemleri gelmektedir. Benzer bulgular yurt dışı çalışmalarda da (Cowie ve Crawford, 2008; Rooney, 2000) görülmektedir. Bu kod ile ilgili olarak bir katılımcı görüşü şöyledir:

*Velilere rehberlik servisi tarafından düzenli olarak aile eğitimleri verilmesi. Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin problemlerinin çözümüne önemli katkı sağlayacaktır.(Y8)*

Okul yönetimi-veli iletişimindeki problemlerin en aza indirgenmesinde ve çözümlenmesinde en önemli katkının okul rehberlik servisleri tarafından sağlanabileceği düşünülmektedir. Okul rehberlik servislerinin veliye okul-öğrenci-veli iletişimi ve işbirliği kapsamında vereceği eğitimlerin hem okul idaresine hem de öğrenci, öğretmen ve veliye faydalı olması mümkündür.

Okul türlerine göre okullarda ortaya çıkan suç oranı farklılıkları (Öğülmüş, 1995; Güven ve Dönmez, 2002; Türkmen, 2004; Özer, 2006) ve bu kapsamda öğrencilerin kopya çekme, devamsızlık (Semerci ve Çelik, 2002) gibi pek iş yükü davranışı ile ilgili araştırma sonuçları elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın temel ve alt problemlerine yanıt olan bulgulardan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir. Öneriler ayrı bir başlık altında verilmemiş her bir sonucun altına gelmek üzere; araştırmacılar ve uygulamacılar için varsa her bir sonuçla ilgili olarak önerilerde bulunulmuştur. Önerilere yer verirken özellikle "Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Çözüm Önerileri"nden yararlanılmış ve her bir öneriye söz konusu görüşlerin serpiştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Göreve yeni başlayan okul yöneticileri; yöneticilik öncesi eğitim almamalarından kaynaklanan nedenle iş hakkında bilgisiz olduklarını düşündüklerinden, görevlerini gerçekleştirirken özellikle TEFBİS (Türkiye'de Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Birliği Yönetim Sistemi), KBS(Kamu Bilgi Sistemi), TİF (Taşınır İşlem Fişi), İSG (İş Sağlığı Güvenliği), DYS (Doküman Yönetim Sistemi), TKY (Toplam Kalite Yönetimi) gibi sistemleri kullanmakta ve ek ders ücreti yapımı, maaş yapımı gibi işleri gerçekleştirmekte sıkıntı yaşamaktadırlar. MEB ve Üniversitelerin işbirliği ile göreve yeni başlayan okul yöneticilerine görev öncesi yöneticilik eğitimi verilebilir. Bu eğitimde eğitim yönetimi söz konusu sistemler ve muhasebe gibi konulara da yer verilebilir. MEB; söz konusu sistemler ve muhasebe konularında kendi bünyesinde memurlar yetiştirip bu memurlardan her okula bir memur atayarak okul yöneticileri üzerindeki iş yükünü azaltabilir. Bu sayede okul yöneticilerinin eğitim-öğretim işlerine ve öğrenciye daha fazla zaman ayırmasını sağlayabilir. MEB tarafından yöneticilik eğitimi verilen göreve yeni başlayan yöneticilere bir yıl süre ile farklı okul türlerinde stajyer yöneticilik yaptırılabilir. Araştırmacılar okul yöneticilerinin neden yöneticilik öncesi bir eğitim almadıkları ya da alamadıkları ile ilgili araştırmalar yapabilirler.

Göreve yeni başlayan okul yöneticileri; velilerin gereksiz şikayetleri, okuldaki problemlerin çözümüne dahil olmamaları, okul kurallarına ve mevzuata uymamaları sonucunda velilerle iletişim problemi yaşamaktadırlar. Okul rehber öğretmenleri okul-öğrenci-veli iletişimini güçlendirmek amacı ile daha fazla etkinlik düzenleyebilir; öğrenci ile velilere okul kurallarını anlatan toplantıların sayısını arttırabilir. Araştırmacılar okul-öğrenci-veli iletişiminin sağlıklı kurulamamasının sebepleri ve sonuçları ile ilgili araştırmalar yapabilirler.

Göreve yeni başlayan okul yöneticileri; maddi anlamda yetersiz, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan velilerin öğrenci ile ilgilenememeleri sonucunda öğrenci devamsızlıklarının artması ve başarının düşmesi ile birlikte ortaya çıkan sorunlardan yönetsel anlamda olumsuz etkilenmektedirler. MEB sosyo ekonomik düzeyi düşük veli profilinin olduğu bölgelerde öğrencilerin ve velilerin okula uyum sürecini hızlandırmak, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını yükseltmek, öğrenci devamsızlıklarını en aza indirmek için okul yöneticileri, öğretmenler, velilerin birlikte katıldıkları eğitimler düzenleyebilir. MEB sosyo ekonomik düzeyi düşük veli profilinin olduğu bölgelerde işsiz ve dar gelirli velilerin istihdamı için Halk Eğitimler, İşkur, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı vb. kurumlarla işbirliği yapabilir. Araştırmacılar maddi anlamda yetersiz, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan velilerin öğrencileri ile ilgilenememeleri sonucu öğrenci devamsızlıklarının artması ve başarının düşmesi ile birlikte ortaya çıkan yönetsel sorunların neler olduğu ve çözüm önerileri ile ilgili yönetici görüşlerinin alındığı araştırmalar yapabilir. Araştırmacılar sosyo ekonomik düzeyi düşük olan velilerin öğrencilere ve okula olan ilgilerini arttırmak için neler yapılabileceği konusunda araştırmalar yapabilir.

Göreve yeni başlayan okul yöneticileri; öğretmenlerin görevlerine gereken hassasiyeti göstermemeleri, mesleğe olan ilgisizlikleri, yeniliklere kapalı olmasının okuldaki eğitimin kalitesinde yarattığı olumsuzluklarla mücadele etmekten dolayı problem yaşadıklarını ortaya koydular. Araştırmacılar öğretmenlerin görevlerine gereken hassasiyeti göstermemeleri, mesleğe olan ilgisizlikleri, yeniliklere kapalı olmasının nedenleri ve çözüm önerileri konusunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin alındığı araştırmalar yapabilir. MEB tarafından öğretmenlerin mesleğe motivasyonunu arttıracak hizmet içi eğitimler verilebilir. MEB tarafından mesleğinde başarılı olan öğretmenlere maddi ve manevi tatmin edici ödüller verilebilir.

Göreve yeni başlayan kadın yöneticiler idareci üstlerinden mobbing görmeleri sebebi ile büyük problem yaşadıklarını bu problemin nedenleri arasında idareci kadronun bir okulda uzun süre çalışmasından kaynaklanan bazı sorunlar olduğunu görüşünü ortaya koydular. Araştırmacılar okullarda kadın yönetici ve kadın öğretmenlere yönelik mobbing konusunda öğretmen ve yönetici görüşlerini içeren araştırmalar yapabilir. MEB ve üniversitelerin işbirliği ile okul yönetiminde ast-üst, eski-yeni idareci iletişimi ve mobbinge başa çıkma yolları ile ilgili eğitimler verilebilir. Bu konuya özel bir şikayet hattı oluşturulabilir.

Göreve yeni başlayan okul yöneticileri; öğretmen öğrenci iletişiminin zayıf olmasının da okul yönetimi olarak kendileri için problem teşkil ettiği görüşünü ortaya koydular. Okul rehberlik servisleri öğrenci-öğretmen iletişimini güçlendirecek programlar uygulayabilir, etkinlikler düzenleyebilir. MEB öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirecek hizmet içi eğitimler verebilir. Okullarda öğrenci sayısının fazla olması öğretmen ve okul yönetiminin öğrenciye olan ilgisinin, kurallara riayetin, düzen ve disiplinin azalmasına sebep olmaktadır. Devlet bütçesinden MEB'e ayrılan pay arttırılabilir. Bu sayede daha fazla okulun yapılmasıyla okul başına düşen öğrenci sayısı azaltılabilir. Eğer okullara ihtiyaç kadar öğretmen ve idareci ataması da yapılabilirse okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrenciye olan ilgisi artacağından devamsızlık sorununda azalma olacaktır. Araştırmacılar okullardaki öğrenci sayısının eğitim öğretimin kalitesine olumsuz yansımalarının sebepleri, sonuçları ve öğrenci üzerindeki etkileri konusunda araştırmalar yapabilir.

## KAYNAKÇA

- Aydınbaş, E. (2016). Okul Yöneticilerinin Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Yrd. Doç. Dr. İlknur Şentürk  
Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akçadağ, T. (2014).Okul Yöneticilerinin Bakış Açılıyla Yöneticilerin Yetiştirilmesi, Atanma ve Yer Değiştirilmeleri; Sorunlar ve Çözümler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Mart 2014, sayı,29, 135-150.
- Açıkgöz, K. (1994). Eğitimde etkili yönetici davranışları (1. Baskı). İzmir. Kanyılmaz Matbaası

- Aydın, İ. (2005). Okul Çevre İlişkileri, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (Editörü Y.Özden). Ankara Pegem A Yayıncılık.
- Aykut, C.M. (2006) Türkiye ve A.B.D.'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması.,Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Danışman Yardımcı Doç. Dr. Yunus Remzi Zoraloğlu. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Program. İzmir.
- Balcı, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Ankara, Tek Ağaç Yayıncılık.
- Başaran, İ. (1989). Eğitime Giriş. Ankara. Sevinç Matbaası.
- Bolam, R., Dunning, G. and Karstanje, P. (Eds) (2000) New Heads in the New Europe, Waxmann, Munster.
- Bloom, G., Barrett, A., & Strong, M. (2003). Supporting the new principal: Managerial and instructional leadership in a principal induction program. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Briggs, A. R. J., Bush, T., & Middlewood, D. (2006). From immersion to establishment: The challenges facing new school heads and the role of "New Visions" in resolving them. Cambridge Journal of Education, 36, 257–276.
- Bursalioğlu, Z (1991). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2005). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. (2013). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim. Ankara. Pegem Akademi Yayınevi.
- Cereci, C. (2016) Okul Yöneticilerinin Sorumluluklarını Yerine Getirirken Yaşadıkları Sorunlara ve Sorumlulukların Hukuksal Sonuçlarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmış doktora tezi. Danışman Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 25, sayı 2 (2005) 249-274
- Cowie, M., & Crawford, M. (2008). "Being" a new principal in Scotland. Journal of Educational Administration, 46, 676–689.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, İlköğretim-Online. 2(2), 28–34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> (11 Aralık 2006).
- Daresh, J. C. (2010). From mentoring to coaching: Finding the path to support for beginning principals. In A. R. Shoho, B. G. Barnett, & A. K. Tooms (Eds.), The challenges for new principals in the 21st century: Developing leadership capabilities through professional support (pp. 121–145). Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Demirtaş H, Üstüner M, Özer N (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan sorunların Öğrenci ve Okul İle İlgili Değişkenler açısından İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim yönetimi 2007, sayı, 51,ss: 421-455
- Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2012). The landscape of qualitative research: theories and issues. CA: Sage Publications.
- Dı Martino, Vittorio, Helge Hoel & C. Cary Cooper, (2003). "Preventing violence and harassment in the workplace", European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. <http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EFO2109EN.pdf> 28.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Diamantes, T.ve Ovington J,(2003). Storytelling: Using a case method approach in administrator preparation programs Education. 123 (3), 465.
- Erdoğan, İ. (2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. Sistem Yayıncılık. İstanbul, ss. 53-89).
- Ertürk, A. (2005). Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Okul Ortamında Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemi Ankara İli İlköğretim Okulları Örneği. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Fidan, N ve Erden, M, (1993). Eğitime Giriş. Ankara. Meteksan Matbaacılık.
- Gedikoğlu, T. Şahin, S ve Büyükelbaşı, (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Algıları. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 19, 73-84.
- Gökçe, A. T. (2006). İş Yerinde Yıldırma: Özel Ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara
- Güçlüoğulları, N. (2013). Okul yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitim Kurumlarına Yönetici Atamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Danışman Dr. Esen Altunay. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Gümüşeli, A.İ. (2004). Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Özel Okullar Birliği Bülteni. 2(6), 14–17. [www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/ailekatilimiogrencibasaris.pdf](http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/ailekatilimiogrencibasaris.pdf) (11 Aralık 2006)
- Gürkan, H. & Toprakçı, E, (2018). İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 64-81, DOI: 10.19160/ijer.434582
- Gürsel, M. (1997).Okul yönetimi. Konya. Mikro Basım Yayım.

- Hobson, A., E. Brown, P. Ashby, W. Keys, C. Sharp, and P. Benefield. 2003. issues for early headship - Problems and support strategies. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator. Harvard Business Review, 33(1), 33-42.
- Kepenekçi, Y. (2011). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 44, sayı: 1, 1-16. Ankara.
- Kolay, Y. (2004) Okul-Aile-Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi, Milli Eğitim. 164. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/kolay.html> (11 Aralık 2006)
- Küçükahmetoğlu, M. (2012). Türkiye'de Okullara Yönetici Yetiştirmenin Gerekliliği. Yüksek Lisans Tezi. Danışman Prof.Dr. Semra Ünal. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, Türkiye.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Murphy, J.ve Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation Journal of Educational Administration: Vol. 30 (3). 77-82.
- Neuendorf, K. A. (2002). The content analysis guidebook. Thousand Oaks, CA: Sage
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf Ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. Eğitim Yönetimi,1(2), 261-271.
- Özdemir, S. (2000), Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Pelit, A. (2013). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine ve Atanmasına İlişkin Benimsenen Modellerin Karşılaştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Danışman Prof. Dr. Şule Erçetin. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Rivkin, S. G, Hanushek, E. A. ve Kain, J. F. (2005), Teachers, schools and academic achievement. Econometrica. 73 (2), 417-458.
- Rooney, J. (2000). Survival skills for the new principal. Educational Leadership, 58(1), 77-78.
- Sabancı, A.(2016). Eğitim Pedagojisi.(Editör: Prof.Dr.Erdal.Toprakçı).Ankara.Ütopya Yayınevi.
- Sarıtaş, M. (2005). Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi, Sınıf Yönetimi (ss.233-262). (Editörler: M. Şişman ve S. Turan ). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 8(30), 205-218.
- Shoho, Alan R. ve Barnett, Bruce G. (2010). The Realities of New Principals: Challenges, Joys, and Sorrows. Journal of School Leadership, Vol 20, Issue 5, pp: 561-596. <https://doi.org/10.1177/105268461002000503>
- Stoll, L., Moorman, H. ve Rahm, S. (2007) School leadership development strategies: The Austrian leadership academy A case study report for the OECD activity Improving school leadership, Improving School Leadership Activity Education and Training Policy Division <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Şişman, M. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (s. 99-146). (Editör: Y. Özden).Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2001). Öğretmenliğe Giriş. Ankara. Pegem A Yayın
- Türkmenoğlu, G. (2015).Okul Yöneticilerinin Göreve Geliş Biçimlerinin okul Kültürüne Yansımaları. Yayınlanmış Yüksek lisanas tezi.Danışman Doç.Dr.Duncer Bülbül.Trakya Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri anabilim Dalı .Edirne.
- Toprakçı, E. (2017).Sınıf Yönetimi. Ankara.Pegem Yayınevi.
- Toprakçı, E.(2011).Ortaöğretimde Okullaşma ve Özellikle Kız Çocuklarının Durumu. Prensensim Dergisi. İnternet: <http://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/04/dergi-i%C3%A7in-t%C4%B1klay%C4%B1n.pdf>
- Wildy, H., Pepper, C. and Guanzhong, L. (2011) Applying standards for leaders to the selection of secondary school principals, Journal of Educational Administration, Vol. 49, No. 3, pp.276-291.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 7.Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları,72.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayıncılık.

### **İletişim/Correspondence**

Prof.Dr.Erdal Toprakçı, Ege University, [erdaltoprakci@gmail.com](mailto:erdaltoprakci@gmail.com)  
Öğretmen. Günnur Yetim, [gunnuryetim@hotmail.com](mailto:gunnuryetim@hotmail.com)



## **Descriptions About the Concept of Happiness In Pre-School Period**

**Çağla GÜR**, Cyprus International University, ORCID ID: 0000-0003-4792-8124

**Cemile YAVŞAN**, Cyprus International University, ORCID ID: 0000-0002-7266-7547

**Atiye DURMAZ**, Bucak Omtal Practice Preschool, ORCID ID: 0000-0002-4354-0168

**Ebru Çenber**, Cyprus International University, ORCID ID: 0000-0003-1843-7940

### **Abstract:**

*The aim of this study is to examine how five-year-old preschool children describe the concept of happiness. The study group of the study consisted of 100 children, 52 girls and 48 boys, who were continuing to pre-school education institutions in the Nicosia province of North Cyprus. Within the scope of the research, the following questions were asked to children: "What is happiness?", "Where does happiness come from?", "How happy are people?", "Why is it important to be happy?" , "What kind of instrument would you be able to make a tool for happiness ?"As a result of the study, it can be said that the children depicted by means of objects, persons, situations, events and experiences that they know more closely, based on themselves and concretizing the concept of happiness.*

**Keywords:** *Happiness, children, pre-school*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 33-47  
DOI: 10.17679/inuefd.389635

Article type:  
Research article

Received : 02.02.2018  
Accepted : 25.08.2019

### **Suggested Citation**

Gür, Ç.,Yavşan,C.,Durmaz,A.&Çenber,E. (2020). Descriptions about the concept of happiness in pre-school period , *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 33-47. DOI: 10.17679/inuefd.389635

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

The individual must have a strong sense of happiness, especially in the first years of life in terms of being able to look forward to life and to have hope (Yücel & Vongt Yuan, 2015). Emotions such as happiness are beginning to develop and evolve from infancy (Nelson, 1987). When it comes to the age of about four or five, the recognition of these emotions reaches the same level as adults. There are lot of studies on adult happiness, but there are few to be found in children, especially during the preschool period (Beatton & Frijters, 2017). In this context, a study on how children in preschool period describe happiness and what they think about happiness is thought to be needed.

### **Purpose**

The aim of this study is to examine how five-year-old preschool children describe the concept of happiness.

### **Method**

For this study, phenomenology method was used. The study group consisted of 100 children, 52 girls and 48 boys, who were continuing to pre-school education institutions in the Nicosia province of North Cyprus. In the study, the data were obtained by working individually with the children and by asking the questions face to face. The questions to be asked were drafted by the researchers and a questionnaire on the concept of happiness was created. Opinions from five field experts were obtained for these questions. There were 5 questions in the form. These questions were: "What is happiness?", "Where does happiness come from?", "How are people happy?", "Why is it important for us to be happy?", "What kind of instrument would you be able to make a tool for happiness? Explanations and statements about the questions asked by the children were subjected to content analysis from the qualitative data analysis varieties.

### **Findings**

In this study, the answers of the children to the questions about the concept of happiness were examined. Based on the responses of children to the question "What is happiness?", 52 children (24 girls, 28 boys) gave an activity-based response, family-based responses of 24 children (13 girls, 11 boys) and emotional responses of 24 children (15 girls, 9 boys) . It can be said that children describe the concept of happiness as being more enjoying, enjoying, enjoying activities, playing games, being with loved ones, feeling good emotionally, smiling, and so on. When the answers of the question "Where does happiness come from?" were examined; The results were as follows: 38 children (21 girls, 17 boys) responded emotionally, 17 children (8 girls, 9 boys) gave nature-based responses, 16 children (8 girls, 8 boys) gave play- , 7 respondents gave family-based responses, 12 children (7 girls, 5 boys) gave responses to body organs, and 3 children (1 girl, 2 boys) gave action-based answers. The emotion-based answers were given the most to this question. It can be said that the answers they give about where happiness comes from were answers that can be described by the concrete object / person / situation / experiences that the children know and experienced closely. When the children's answers to the question "How are people happy?" were examined; (17 girls, 12 boys) gave emotion-based responses, and 6 children (3 girls, 3boys) had family-based responses.. It can be said that children were explaining "how people are happy by evaluating how they will be happy". When the answers to the question "why is it important for us to be happy" were examined, it was found that 63 children (32 girls, 31 boys) responded emotionally, 15 children (8 girls, 7 boys) gave family based answers, 11 children (7 girls, 4 boys) , 6 males) were found to have provided efficacy-based responses. It is seen that emotion-based answers were given the most to this question. It can be said that children seem to be more important to be happy, to laugh more, to feel good / happy, to love, to feel good about themselves, to play games, to have fun, to go to school. On examinig the answers given to "What kind of a tool would your children be if you could make a tool for happiness?", it was seen that 7 children (3 girls, 4 boys) would make family oriented tools, 6 children (5 girls, 1 boy) gave nature-based responses,75 children (40 girls, 35 boys) would make toys, and 4 children (2 girls, 2 boys) would make musical instruments. It can be expressed here that children wanted to make things that they love,

meaning for themselves, and usually useful for their own business. Children were evaluating a tool for happiness according to their needs.

### ***Discussion & Conclusion***

As a result of the research findings, it can be stated that the children are describing the concept of happiness by taking the object, person, situation, event and experience they know more closely and based on themselves and concretizing the concept. Children's assessments often use the "I" viewpoint. "I" viewpoint points to the child's approach to situations / events with his own point of view, to define and express his or her reactions, feelings, desires, and this is especially important for young children to understand the world. The individual begins to recognize himself / herself and slowly starts to make sense of what is happening in the environment. "I" point of view is the first step of multidimensional thinking skills. Here, too, the children seem to struggle to understand and interpret the situations in their surroundings (Gür, 2016; Gür ve ark., 2016; Gür ve ark., 2017). In the pre-school period, children can respond to the questions posed within the perspective of multidimensional thinking skills such as empathetic point of view and social point of view (Gür et al., 2016; Gür et al., 2017; Gür et al., 2018) but when they are asked to make evaluations on situations or concepts, they usually make evaluations by using "I" viewpoint. For the concept of happiness, it can be said that activity and play-based responses were in the foreground for this research. This indicates that what the child is doing in the school environment affects the happiness and teachers have important tasks in this regard. From here, it can be said that giving education to teach children to feel happy internally is important in terms of training future generations who can lead a happy, healthy, successful life in the future.

## Okul Öncesi Dönemde Mutluluğa İlişkin Betimlemeler

**Çağla GÜR**, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4792-8124

**Cemile YAVŞAN**, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7266-7547

**Atiye DURMAZ**, Bucak Omtal Uygulama Anaokulu , ORCID ID: 0000-0002-4354-0168

**Ebru Çenber**, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1843-7940

### Öz

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönemdeki 5 yaş grubu çocukların mutluluk kavramını nasıl betimlediklerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kıbrıs'ın Lefkoşa ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu 52 kız 48 erkek olmak üzere 100 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler çocuklarla bireysel olarak çalışılarak ve sorular yüz yüze sorularak elde edilmiştir. Sorulacak olan sorular araştırmacılar tarafından taslak olarak hazırlanarak Mutluluk Kavramı Soru Formu oluşturulmuş ve bu sorular için beş alan uzmanından görüş alınmıştır. Önerilere göre düzenlenen form 10 çocuğa pilot olarak uygulanmış, gelen dönütler doğrultusunda da gerekli düzeltmeler yapılarak form son şeklini almıştır. Formun geçerliği uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır. Araştırma kapsamında çocuklara şu sorular sorulmuştur: "Mutluluk nedir?", "Mutluluk nereden gelir?", "İnsanlar nasıl mutlu olur?", "Mutlu olmamız neden önemlidir?", "Mutluluk için bir alet yapabileseydin bu nasıl bir alet olurdu?". Çalışmaya katılan çocukların sorulan sorulara ilişkin açıklama ve ifadeleri nitel veri analiz çeşitlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur ve çıkan sonuçlara göre kodlama yapılarak tablolastırılmıştır. Çalışma sonucunda, mutluluk kavramı ile ilgili olarak çocukların daha çok yakından bildiği, deneyim yaşadığı nesne, kişi, durum, olay ve deneyimlerden yola çıkarak, kendilerini temel alarak ve kavramı somutlaştırarak betimlerde bulunduğu ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Mutluluk, Çocuklar, Okul Öncesi.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 33-47  
DOI: 10.17679/inuefd.389635

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 02.02.2018  
Kabul Tarihi : 25.08.2019

### Önerilen Atıf

Gür,Ç.,Yavşan,C.,Durmaz,A. & Çenber,E. (2020). Okul öncesi dönemde mutluluğa ilişkin betimlemeler, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 33-47. DOI: 10.17679/inuefd.389635

## GİRİŞ

Mutluluk insanın sürdürdüğü yaşama olan sevgisini ifade eden bir kavram olmakla birlikte, kimileri onu bir yaşam felsefesi olarak değerlendirmekte, kimileri ise yaşam standardı, kariyer, sağlık gibi etmenlere bağlı, belli etmenlerin varlığıyla bir süre ortaya çıkıp, belli etmenlerin kaybolmasıyla yok olan geçici bir duygu olarak ele almaktadır(Ricard, 2007).

Ryff(1989)'a göre yaşamın temel bir amacı olan mutluluk, çevresel şartlar ile ilişkilidir ve mutluluk psikolojik iyilik hali (duygu ve düşünce de dâhil olmak üzere) ve fiziksel refahı kapsayan iki ana unsura sahiptir. Bireyin, ailesi ve sosyal çevresindeki ilişkileri ve etkileşimleri iyi olma duygusuna ve hissine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır(Akt.Gülcan & Nedim Bal,2014). Bu açıdan bireyin, değerli saygın, güçlü ve yeterli olduğunu hissetmesi gereklidir. Çevresi tarafından kabul gören, onaylanıp desteklenen kişilerin daha başarılı ve psikolojik iyi olma düzeyi yüksek kişiler olduğu saptanmıştır (Ryff, 1989, akt. Gülcan & Nedim Bal,2014).Bu durum kişinin yaşam kalitesiyle yakından ilişkilidir. Mutluluk, bireyin bir bütün olarak kendi yaşam kalitesini değerlendirme derecesidir (Selim,2008). Yaşam kalitesi denildiği zaman akla gelen belirli kavramlar bulunmaktadır. Aile, yaşanılan çevre, sağlık durumu, gelir düzeyi gibi pek çok etmen yaşam kalitesini oluşturmaktadır. Bu etmenler, bireylerin hayata bakış açısını belirlemekte ve bu bakış açısı ise mutluluk düzeylerini etkilemektedir. Mutluluğun son yıllarda çok çalışılan bir konu olma sebebi, bireylerin mutluluk düzeylerinin tüm bu etmenlerdeki değişime karşı verdiği tepkilerin belirlenmesidir (Besim Akın & Şentürk, 2012). Mutluluk, gelir, işteki durum, sağlık, aile, sosyal ilişkiler, güç, başarı, güvenlik, özgürlük, sevgi, maddi durum, ahlaki değerler ve daha pek çok değişkene bağlı olabilmektedir (Ahn ve ark.,2004). Bununla birlikte, mutluluk bireyin yaşamına dair olumlu düşünce ve duygularının miktarca üstünlüğü başka bir deyişle bireylerin yaşamlarından aldıkları doyum ve olumlu duyguların toplamı olarak da ifade edilmektedir (Kangal,2013). Bu kavram bireyin kendi yaşamını değerlendirmesi ve yargı bildirmesi anlamına gelmektedir( Yetim, 2001). Bu bağlamda mutluluk bilişsel anlamda bir değerlendirme sürecine işaret etmektedir ve yaşama dair beklentilere yüklenen anlamlarla yakından ilişkilidir (Allen, 2008; Tolle,2011). Hay,(1991) ise mutluluğu dış yaşam koşullarından bağımsız olarak içten gelen, iç koşullara bağlı bir durum olarak değerlendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, mutluluk, insanın yaşam kalitesini bütününde olumlu yönde geliştirme düzeyine erişmesidir (Ricard, 2007). Kişinin duyguları; beklentileri yaşamını şekillendirecek gücü oluşturabilmektedir (Allen, 2008;Hayes,2017; Hubbard,1998; Peiffer,1997; Talbot,2017). Birçok insan için yaşamdaki en önemli amaç mutluluk arayışıdır (Kümbül Güler & Emeç, 2006). Mutluluk bir tür iç huzuru, memnuniyet, keyif ve neşe hali demektir (Saygılı, 2003). Mutluluk iç koşullara bağlı bir durum olarak gelişebiliyor ise kişiye düşen o koşulları öğrenmek ve bir araya getirmektir. Bu bağlamda, mutluluğun yaşamın niteliğini belirleyen öğrenilebilir bir yaşam tarzı (Ricard, 2007) olduğu ifade edilebilir.

Mutluluğun öğrenilebilir olduğunu ifade eden görüşler özellikle çocukların çok hızlı geliştiği ve bu nedenle onlara sunulan uyaranların çok önemli görüldüğü okul öncesi dönem çocuklarda mutluluk algısının gelişimi konusuna işaret etmektedir. Bireyin özellikle yaşamın ilk yıllarında hayata olumlu bakabilme ve ümit besleyebilme açısından mutluluk duygusunun güçlü olması gerekmektedir (Yücel & Vongt Yuan, 2015). Mutluluk gibi duygular bebeklikten itibaren tanınmaya başlamakta ve gelişmektedir (Nelson, 1987). Yaklaşık olarak dört- beş yaş dönemine gelindiğinde ise bu duyguların tanınması yetişkinlerle aynı düzeye ulaşılmaktadır (Çelik ve ark, 2002; Yalçın, 2010). Gür ve Koçak (2016) 643 beş yaş grubu çocukla yürütmüş oldukları çalışmanın sonucunda, 5 yaş grubu çocukların duygularını tanımlayarak ifade ettiklerini ve en çok betimlenen duygunun mutluluk olduğunu bulmuşlardır (Gür & Koçak, 2016).

Mutluluk üzerine yapılan araştırmalar, mutlu bireylerin kendilerini iyi hissetmeleri ve olumlu duygular yaşamalarının yanı sıra, kişilerarası ilişkilerinde de daha başarılı olduklarını, yaşam enerjisi ve yaratıcılıklarının yüksek olduğunu, bağımsızlık sistemlerinin daha güçlü olduğunu, iş yaşamında daha başarılı olduklarını ve yaşam sürelerinin daha uzun olduğunu ortaya koymuştur (Diener & Seligman, 2002; Doğan,Sapmaz & Çötök, 2013; Lyubomirsky ve ark., 2005). Mutluluk, insan doğasının temel arayışlarından biri olarak tarih boyunca olduğu gibi günümüzde de önemini korumaktadır. Bu öneminden dolayı mutluluk konusu üzerine tüm dünyada çeşitli araştırmalar yapılmış, yapılmaya da devam edilmektedir. (Bülbül & Giray, 2011). Mutluluk ile ilgili literatür Easterlin (1974) ile başlamış ve konuyla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Türkiye’de ise özellikle 2000’li yıllardan itibaren konuya ilginin arttığı görülmektedir (Doğan&Totan, 2013).Yetişkin mutluluğu ile ilgili oldukça çok çalışma yapılmıştır. Buna karşın çocuk mutluluğu ile ilgili çalışmaların oldukça yeni olduğu görülmektedir(Eryılmaz,2009). Yapılan literatür taraması sonucunda çocukluk döneminde özellikle de okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Üstelik yetişkinlere yönelik çalışmaların kapsamlarının da çok geniş olmadığı görülmektedir. Gerek dünyada gerekse Türkiye’de mutluluk üzerine yapılan araştırmalarda çoğunlukla “Hayatınızı bir bütün olarak düşündüğünüzde kendinizi ne kadar mutlu hissediyorsunuz?” sorusunun, mutluluk tanımı olarak ele alındığı ve bu sorunun cevabı

bağımlı değişken olarak kabul edilip, sosyo-demografik faktörler de bağımsız değişkenler olarak alınıp etkili faktörlerin belirlendiği söylenebilir (Bülbül & Giray, 2011). Daha sağlıklı bir yaşam açısından olumlu kavramları araştırmanın öneminin büyük olmasına rağmen genelde mutluluğu farklı açılardan ele alan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu durum, bu konuda yapılan çalışmaların artırılması gerektiğini göstermektedir (Gülcan & Nedim Bal, 2014). Yine küçük çocukların yetişkinlerden farklı düşündüğü (Charles, 2000; Ünüvar ve ark, 2015) olgusundan hareketle çocuklarda mutluluk kavramı algısının farklı olacağı düşünülebilir. Çocuklarda mutluluk kavramının araştırılması önemlidir, bununla birlikte özellikle de okul öncesi dönemde bulunan küçük çocuklara yönelik araştırmalar yok denecek kadar az sayıdadır (Beaton & Frijters, 2017).

Yukarıda ifade edilenlerin ışığı altında, okul öncesi dönemdeki çocukların mutluluğu nasıl algıladıkları ve mutluluk konusunda neler düşündüklerine yönelik bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda okul öncesi çocuklarda mutluluk kavramının nasıl algılandığına ilişkin çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocukların mutluluk kavramına ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönemdeki 5 yaş grubu çocukların mutluluk kavramını nasıl betimlediklerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### **Çalışma Grubu:**

Araştırmanın çalışma grubunu Kıbrıs'ın Lefkoşa ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu 52 kız, 48 erkek olmak üzere toplam 100 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocuklar; çalışmaya katılmayı kabul eden 7 okul öncesi eğitim kurumundan ailelerinin çalışmaya katılmasına izin vermiş olduğu, herhangi bir sağlık problemi, engel durumu bulunmayan çocuklardır.

### **Veri Toplama Araçları:**

Araştırmada veriler çocuklarla bireysel olarak çalışılarak ve sorular yüz yüze sorularak elde edilmiştir. Sorulacak olan sorular araştırmacılar tarafından taslak olarak hazırlanarak Mutluluk Kavramı Soru Formu oluşturulmuş ve bu sorular için beş alan uzmanından görüş alınmıştır. Önerilere göre düzenlenen form 10 çocuğa pilot olarak uygulanmış, gelen dönütler doğrultusunda da gerekli düzeltmeler yapılarak form son şeklini almıştır. Formun geçerliği uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır. Daha sonra bu formda yer alan sorular çocuklara bire bir ve yüz yüze olarak sorulmuş ve alınan yanıtlar kâğıda geçirilmiştir. Formda 5 adet soru bulunmaktadır. Formda yer alan sorular şunlardır: "Mutluluk nedir?", "Mutluluk nereden gelir?", "İnsanlar nasıl mutlu olur?", "Mutlu olmamız neden önemlidir?", "Mutluluk için bir alet yapabilseniz bir alet nasıl olurdu?"

### **Verilerin Toplanması ve Analizi:**

Her bir çocuk ile yapılan çalışma yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Çalışmaya katılan çocukların sorulara ilişkin açıklama ve ifadeleri nitel veri analiz çeşitlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur ve çıkan sonuçlara göre kodlama yapılarak tablolştırılmıştır. İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak sayısallaştırma sürecidir (Balci, 2009). İçerik analizi çerçevesinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaya dayalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

## BULGULAR

Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs'ta (Lefkoşa) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocukların mutluluk kavramına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu bağlamda, çocukların sorulan sorulara verdikleri cevaplar analiz edilerek tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. 5 Yaş Grubu Çocukların "Mutluluk Nedir?" Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtların Dağılımı

Yanıtlar	Kız	Erkek	Toplam
Etkinlik temelli yanıtlar	24	28	52
Aile temelli yanıtlar	13	11	24
Duygu temelli yanıtlar	15	9	24
Toplam	52	48	100

Çocukların "Mutluluk nedir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; 24 kız 28 erkek toplam 52 çocuğun etkinlik temelli, 13 kız, 11 erkek toplam 24 çocuğun aile temelli, 15 kız, 9 erkek toplam 24 çocuğun duygu temelli yanıtlar vermiş olduğu görülmektedir. Etkinlik temelli, aile temelli ve duygu temelli yanıtların içerikleri aşağıda yer almaktadır.

Etkinlik Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Resim yapmak (2 kız, 2 erkek toplam 4 çocuk)
- Oyun oynamak (4 kız 8 erkek toplam 12 çocuk)
- Parka gitmek (3 kız, 7 erkek toplam 10 çocuk)
- Eğlenmek (14 kız 11 erkek toplam 25 çocuk)
- Sevdiğim kıyafetleri giymek (1 kız, toplam 1 çocuk)

Aile Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar aşağıdadır:

- Annemi sevmek (1 erkek, toplam 1 çocuk)
- Annemle olmak (1 kız, 2 erkek toplam 3 çocuk)
- Ailemle zaman geçirmek/birlikte olmak (6 kız 3 erkek toplam 9 çocuk)
- Babamla olmak/zaman geçirmek (3 kız 2 erkek toplam 5 çocuk)
- Anne, baba ya da aileden birinden hediye almak (3 kız 3 erkek toplam 6 çocuk)

Duygu Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar aşağıdadır:

- Gülümsemek (9 kız, 4 erkek toplam 13 çocuk)
- Sevmek (2 kız, 2 erkek toplam 4 çocuk)
- İyi/güzel şeyler hissetmek (3 kız, 2 erkek toplam 5 çocuk)
- Şaşırmak/ şaşırtıcı bir şeyler (1 kız, 1 erkek toplam 2 çocuk)

Tablo 2. 5 Yaş Grubu Çocukların "Mutluluk Nereden Gelir?" Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtların Dağılımı

Yanıtlar	Kız	Erkek	Toplam
Duygu temelli yanıtlar	21	17	38
Aile temelli yanıtlar	7	7	14
Oyun temelli yanıtlar	8	8	16
Doğa temelli yanıtlar	8	9	17
Vücut organlarına yönelik yanıtlar	7	5	12
Etkinlik temelli yanıtlar	1	2	3
Toplam	52	48	100

Çocukların "Mutluluk nereden gelir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; 21 kız, 17 erkek olmak üzere toplam 38 çocuğun duygu temelli yanıtlar vermiş olduğu, 7 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 14 çocuğun aile hayatı temelli yanıtlar vermiş olduğu, 8 kız, 8 erkek olmak üzere 16 çocuğun oyun temelli yanıtlar vermiş olduğu, 1 kız, 2 erkek toplam 3 çocuğun etkinlik temelli yanıtlar vermiş olduğu, 8 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 17 çocuğun doğa temelli yanıtlar vermiş olduğu, 7 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 12 çocuğun vücut organlarına yönelik yanıtlar vermiş olduğu görülmektedir. Duygu temelli, aile temelli, oyun temelli, doğa temelli ve vücut organlarına yönelik yanıtların içerikleri aşağıda yer almaktadır.

Duygu Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Kalbimizden (9 kız, 6 erkek toplam 15 çocuk)
- İçimizden (8 kız 6 erkek toplam 14 çocuk)
- Gülünce/Gülmekten (2 kız, 2 erkek toplam 4 çocuk)
- Sevgiden ( 2 kız, 3 erkek toplam 5 çocuk)

Aile Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Anneden (3 kız, 3 erkek toplam 6 çocuk)
- Evden (1 kız, 2 erkek toplam 3 çocuk)
- Babadan (3 kız, 2 erkek toplam 5 çocuk)

Oyun Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Parkta oynamaktan (5 kız, 4 erkek toplam 9 çocuk)
- Arkadaşla oynamaktan (1 kız, 2 erkek toplam 3 çocuk)
- Oyuncaktan/ oyuncakla oynamaktan (2 kız, 2 erkek toplam 4 çocuk)

Doğa Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Gökyüzünden (6 kız, 1 erkek toplam 7 çocuk)
- Denizden (1 kız, 4 erkek toplam 5 çocuk)
- Dünyadan (1 kız, 3 erkek toplam 4 çocuk)
- Uzaydan (1 erkek toplam 1 çocuk)

Vücut Organlarına Yönelik Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Ağzımızdan (gülümsediğimiz için) (5 kız, 2 erkek toplam 7 çocuk)
- Aklımızdan (1 kız, 2 erkek toplam 3 çocuk)
- Vücudumuzdan (1 kız, 1 erkek toplam 2 çocuk)

Etkinlik Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Markete Gitmek (1 erkek toplam 1 çocuk)
- Alış-veriş yapmak (1 kız toplam 1 çocuk)
- Bir şeyler satın almak( 1 erkek toplam 1 çocuk)

Tablo 3. 5 Yaş Grubu Çocukların "İnsanlar Nasıl Mutlu Olur?" Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtların Dağılımı

Yanıtlar	Kız	Erkek	Toplam
Etkinlik temelli yanıtlar	14	15	29
Duygu temelli yanıtlar	17	12	29
Aile temelli yanıtlar	3	3	6
Oyun temelli yanıtlar	18	18	36
Toplam	52	48	100

Çocukların "İnsanlar nasıl mutlu olur?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; 14 kız, 15 erkek toplam 29 çocuğun etkinlik temelli yanıtlar vermiş olduğu, 17 kız, 12 erkek olmak üzere toplam 29 çocuğun duygu temelli yanıtlar vermiş olduğu, 3 kız, 3 erkek olmak üzere toplam 6 çocuğun aile temelli yanıtlar vermiş olduğu, 18 kız, 18 erkek olmak üzere toplam 42 çocuğun oyun temelli yanıtlar vermiş olduğu görülmektedir. Bu yanıtların içerikleri aşağıda yer almaktadır.

Etkinlik Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Resim yaparak (3 kız, 3 erkek toplam 6 çocuk)
- Yüzme, top oynama vb. etkinlikler yaparak (6 kız, 7 erkek toplam 13 çocuk)
- Yemek yiyerek ( 1 kız, 2 erkek toplam 3 çocuk)
- Müzikle ( 1 erkek toplam 1 çocuk)
- Hediye alarak/ hediye verilince (4 kız, 2 erkek toplam 6 çocuk)

Duygu Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Güldüğü zaman/ gülerken (9 kız, 5 erkek toplam 14 çocuk)
- Sevdikleriyle olunca/birlikteyken (3 kız, 4 erkek toplam 7 çocuk)
- Kendini iyi hissederek/sevinerek (4 kız, 3 erkek toplam 7 çocuk)



-Fakir insanlara yardım ederek ( 1 kız toplam 1 çocuk)

Aile Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Annesiyle birlikte olarak (2 kız, 1 erkek toplam 3 çocuk)
- Babasıyla birlikte olarak (1 kız, 2 erkek toplam 3 çocuk)

Oyun Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Parkta oynayarak (3 kız, 2 erkek toplam 6 çocuk)
- Oyun oynayarak (14 kız 12 erkek toplam 25 çocuk)
- Arkadaşlarıyla oynayarak (1 kız, 4 erkek toplam 5 çocuk)

Tablo 4. 5 Yaş Grubu Çocukların "Mutlu Olmamız Neden Önemlidir?" Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtların Dağılımı

Yanıtlar	Kız	Erkek	Toplam
Aile temelli yanıtlar	8	7	15
Duygu temelli yanıtlar	32	31	63
Oyun temelli yanıtlar	7	4	11
Etkinlik temelli yanıtlar	5	6	11
Toplam	52	48	100

Çocukların "Mutlu olmamız neden önemlidir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; 8 kız 7 erkek olmak üzere toplam 15 çocuğu aile temelli yanıtlar verdiği, 32 kız, 31 erkek olmak üzere toplam 63 çocuğun duygu temelli yanıtlar verdiği, 7 kız, 4 erkek olmak üzere toplam 11 çocuğun oyun temelli yanıtlar vermiş olduğu, 5 erkek, 6 kız olmak üzere toplam 11 çocuğun etkinlik temelli yanıtlar vermiş olduğu görülmektedir. Bu yanıtların içerikleri aşağıda yer almaktadır.

Aile Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Çünkü o zaman ailemiz sevinir, ailemiz mutlu olur (4 kız 4 erkek toplam 8 çocuk)
- Çünkü o zaman annemiz sevinir, mutlu olur (3 kız, 1 erkek toplam 4 çocuk)
- Çünkü o zaman babamız da mutlu olur (1 kız, 2 erkek toplam 3 çocuk)

Duygu Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Gülmemiz için (10 kız, 6 erkek toplam 16 çocuk)
- Sevmek için (4 kız, 6 erkek toplam 10 çocuk)
- Kalbimiz için (2 kız, 1 erkek toplam 3 çocuk)
- Mutluluk için (3 kız, 4 erkek toplam 7 çocuk)
- Sevinç için (4 kız, 2 erkek toplam 6 çocuk)
- Güzel olduğu için (5 kız, 6 erkek toplam 11 çocuk)
- Çünkü mutlu olmazsak üzülürüz (4 kız, 6 erkek toplam 10 çocuk)

Oyun Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Oynamak için (3 kız, 2 erkek toplam 5 çocuk)
- Çünkü mutlu olursak oyun oynarız (2 kız, 1 erkek toplam 3 çocuk)
- Oyun için (2 kız, 1 erkek toplam 3 çocuk)

Etkinlik Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Eğlenmek için (3 kız, 5 erkek toplam 8 çocuk)
- Okul için/okula gidebilmek için (2 kız, 1 erkek toplam 3 çocuk)

Tablo 5. 5 Yaş Grubu Çocukların "Mutluluk İçin Bir Alet Yapabilseydin Bu Nasıl Bir Alet Olurdu?" Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtların Dağılımı

Yanıtlar	Kız	Erkek	Toplam
Oyuncak	40	35	75
Doğa temelli yanıtlar	5	1	6

Aileye yönelik alet	3	4	7
Duygulara yönelik alet	2	6	8
Müzik aleti	2	2	4
Toplam	52	48	100

Çocukların "Mutluluk için bir alet yapabilseydin bu nasıl bir alet olurdu?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; 33 kız, 33 erkek olmak üzere toplam 66 çocuğun oyuncak, 5 kız, 1 erkek olmak üzere toplam 6 çocuğun doğa ile ilgili bir alet, 3 kız, 4 erkek olmak üzere toplam 7 çocuğun aile ile ilgili bir alet, 2 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 8 çocuğun duygular ile ilgili bir alet, 5 kız, 2 erkek olmak üzere toplam 7 çocuğun müzik ile ilgili bir alet, 4 kız, 2 erkek olmak üzere toplam 6 çocuğun hayvanlar ile ilgili bir alet yapacağını ifade etmiş olduğu görülmektedir. Bu yanıtların içerikleri aşağıda yer almaktadır.

Oyuncak Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Oyuncak (16 kız, 16 erkek toplam 32 çocuk)
- Uçak (3 kız, 7 erkek toplam 10 çocuk)
- Robot (2 kız, 3 erkek toplam 5 çocuk)
- Bebek (6 kız, toplam 6 çocuk)
- Araba (3 kız, 4 erkek toplam 7 çocuk)
- Top (2 kız, 3 erkek toplam 5 çocuk)
- Hayvanlar (4 kız, 1 erkek toplam 5 çocuk)
- Balon yapan bir oyuncak (1 kız, 1 erkek toplam 2 çocuk)
- Havuz/kaydırak (3 kız, toplam 3 çocuk)

Doğa Temelli Yanıtlar başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Güneş (3 kız, 1 erkek toplam 4 çocuk)
- Çiçek (2 kız, 0 erkek toplam 2 çocuk)

Aileye Yönelik Alet başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Annem için hediye (2 kız, 1 erkek toplam 3 çocuk)
- Evde model model etekler yapan bir alet (1 kız, toplam 1 çocuk)
- Tamir aleti (tornavida, çekiç vb.-bozulanları tamir için) (3 erkek toplam 3 çocuk)

Duygulara Yönelik Alet başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Gülmek için bir alet (1 kız, 3 erkek toplam 4 çocuk)
- Mutluluk aleti (1 kız, 3 erkek toplam 4 çocuk)

Müzik Aleti başlığı altında verilmiş olan yanıtlar şunlardır:

- Gitar (1 erkek, toplam 1 çocuk)
- Piyano (1 kız, 1 erkek toplam 2 çocuk)
- Müzik çalan alet (1 kız toplam 1 çocuk)

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocukların mutluluk kavramına ilişkin sorulara verdikleri yanıtların analiz edildiği bu çalışmada; çocukların "Mutluluk nedir?", "Mutluluk nereden gelir?", "İnsanlar nasıl mutlu olur?", "Mutlu olmamız neden önemlidir?" ve "Mutluluk için

bir alet yapsaydın bu basıl bir alet olurdu?" sorularına yönelik yanıtları incelenmiştir. Araştırma bulguları 100 çocuk üzerinden elde edilmiştir.

Çocukların "Mutluluk nedir?" sorusuna ilişkin yanıtları incelendiğinde, 52 çocuğun (24 kız, 28 erkek) etkinlik temelli yanıtlar, 24 çocuğun (13 kız, 11 erkek) aile temelli yanıtlar ve 24 çocuğun (15 kız, 9 erkek) duygu temelli yanıtlar vermiş olduğu görülmüştür. Etkinlik temelli yanıtların kapsamında eğlenmek (25 çocuk), oyun oynamak (12 çocuk), parka gitmek (10 çocuk) resim yapmak (4 çocuk) vb. cevapları yer almaktadır. Aile temelli yanıtların kapsamında aileyle (9 çocuk) , anneye (3 çocuk), babayla (5 çocuk) zaman geçirmek vb. cevapları yer almaktadır. Duygu temelli yanıtların kapsamında, gülümsemek (13 çocuk), iyi/güzel şeyler hissetmek (5 çocuk), sevmek (4 çocuk) vb. cevapları yer almaktadır. Burada çocukların mutluluk kavramını kendilerinin daha çok yapmaktan hoşlandıkları, zevk aldıkları, eğlendikleri etkinlikleri gerçekleştirmek, oyun oynamak, sevdikleriyle birlikte olmak, duygusal anlamda kendini iyi hissetmek, gülümsemek şeklinde değerlendirdiği söylenebilir. Kısaca kendilerinin yapmaktan hoşlanıp zevk aldıkları kendilerini yaparken hoşnut oldukları şeyleri yapmak, kendilerini hoşnut hissetmek olarak betimledikleri ifade edilebilir. Okul öncesi dönem çocuklarında benmerkezci bakış açısı görülmekte, çocuklar durumları kendi bakış açılarıyla değerlendirmektedirler (Bee & Boyd, 2009). Bu durumun çocukların mutluluğu betimlerken de görüldüğü ifade edilebilir. Mutluluk, yaşamın bilişsel ve duyuşsal açıdan değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre bireyin sevinç, heyecan gibi olumlu duyguları yaşaması ve yaşamın çeşitli alanlarından (aile vb.) yüksek doyum alması mutlu olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Doğan, Sapmaz & Çötök, 2013). Çocuklardaki mutluluk algısı yetişkinlerden farklıdır (Beatton & Frijters, 2017). Yaşları 9-14 arasında değişen 389 Avusturyalı çocukla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda arkadaşlık, dışarıda sevdikleri (parka gitmek vb.) bir takım etkinlikler yapma gibi faktörlerin çocukların mutluluğu üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Beatton & Frijters, 2017). Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade (2005), amaca yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerin mutluluk üzerinde olumlu etkileri olduğuna işaret etmektedir. Holder ve Coleman (2009) ise çocukların sosyal etkileşimleri ile mutlulukları arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler (Holder & Coleman, 2009). Sosyal etkileşim, hoşça giden bir etkinliğin yapılması çocukların mutluluğu üzerinde etkilidir (Kirkcaldy, 2015 Lyubomirsky, 2007). Bunların araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Çocukların "Mutluluk nereden gelir?" sorusuna ilişkin yanıtları incelendiğinde; 38 çocuğun (21 kız, 17 erkek) duygu temelli yanıtlar vermiş olduğu, 17 çocuğun ( 8 kız, 9 erkek) doğa temelli yanıtlar vermiş olduğu, 16 çocuğun ( 8 kız, 8 erkek) oyun temelli yanıtlar vermiş olduğu, 14 çocuğun (7 kız, 7 erkek ) aile temelli yanıtlar vermiş olduğu, 12 çocuğun (7 kız, 5 erkek) vücut organlarına yönelik yanıtlar vermiş olduğu, 3 çocuğun (1 kız, 2 erkek ) etkinlik temelli yanıtlar vermiş olduğu görülmektedir. Duygu temelli yanıtların kapsamında kalbimizden (15 çocuk), içimizden (14 çocuk), sevgiden (5 çocuk), gülmekten (4 çocuk) cevapları bulunmaktadır. Doğa temelli yanıtların kapsamında, gökyüzünden ( 7 çocuk), denizden (5 çocuk), dünyadan (4 çocuk) vb. cevapları yer almaktadır. Oyun temelli yanıtların kapsamında parkta oynamaktan (9 çocuk), oyuncakla oynamaktan (4 çocuk) ve arkadaşla oynamaktan (3 çocuk) cevapları bulunmaktadır. Aile temelli yanıtların kapsamında, anneden (6 çocuk), babadan (5 çocuk), evden (3 çocuk) cevapları yer almaktadır. Vücut organlarına yönelik yanıtların kapsamında gülümsediğimiz için ağızımızdan (7 çocuk), aklımızdan (3 çocuk) ve vücudumuzdan (2 çocuk) cevapları yer almaktadır. Etkinlik temelli yanıtların kapsamında; markete gitmek (1 çocuk), alış-veriş yapmak (1 çocuk) ve bir şeyler satın almak (1 çocuk) cevapları yer almaktadır. Duyguların, kişilerin davranışlarını ve düşüncelerini etkileyen içsel bir güç olduğuna inanılmaktadır (Hayes, 2017; Tolle, 2011). Okul öncesi çocuklarda kavramlar öncelikle yakından tanıdıklarıyla ve somut olarak yaşamış oldukları deneyimlerle ilişkilendirilmektedirler (Ayhan & Aral, 2007; Bee & Boyd, 2009). Buradan yola çıkılarak mutluluğun kaynağının çocuklar tarafından daha çok hoşça giden bildikleri durumlar, objeler, kişiler, organlar ve etkinliklerle vb. ilişkilendirilebileceği ifade edilebilir.

Çocukların "İnsanlar nasıl mutlu olur?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; 36 çocuğun (18 kız, 18 erkek) oyun temelli yanıtlar vermiş olduğu, 29 çocuğun (14 kız, 15 erkek) etkinlik temelli yanıtlar vermiş olduğu, 29 çocuğun (17 kız, 12 erkek ) duygu temelli yanıtlar vermiş olduğu ve 6 çocuğun (3 kız, 3 erkek) aile temelli yanıtlar vermiş olduğu bulunmuştur. Oyun temelli yanıtların kapsamında; oyun oynayarak (25 çocuk), parkta oynayarak (6 çocuk) ve arkadaşlarıyla oynayarak (5 çocuk) cevapları bulunmaktadır. Etkinlik temelli yanıtların kapsamında yüzme, top oynama vb. etkinlikler yaparak (13 çocuk),

resim yaparak (6 çocuk), hediye olarak/verilince (6 çocuk) vb. cevapları bulunmaktadır. Duygu temelli yanıtların kapsamında; güldüğü zaman/gülerek (14 çocuk), sevdikleriyle (arkadaşlar vb) birlikleyken (7 çocuk), sevinerek/kendini iyi hissederek (7 çocuk) ve fakirlere yardım ederek (1 çocuk) cevapları yer almaktadır. Aile temelli yanıtlar kapsamında ise; annesiyle birlikte olarak (3 çocuk) ve babasıyla birlikte olarak (3 çocuk) cevapları yer almaktadır. Bu soruya özetle çocukların oyun oynayarak, kendi sevdikleri etkinlikleri yaparak, kendilerini iyi hissederek, gülerken şeklinde açıklamada bulunduğu belirtilebilir. Çocuklar insanların nasıl mutlu olacağını kendilerinin nasıl mutlu olacağına göre değerlendirerek ifade etmiştir. Okul öncesi dönemde çocuklar olayları kendi bakış açılarıyla, gördükleri, yaşadıklarıyla değerlendirebilmektedir. Piaget, bu durumu benmerkezcilik olarak ifade etmektedir (Santrock, 2012). Bu durum burada da göze çarpmakta, çocukların kendilerinin nasıl mutlu olacağına ilişkin yanıtlar verdikleri görülmektedir. Ünüvar ve ark (2015), yapmış oldukları çalışmanın sonucunda Türkiye'deki çocukların çoğunlukla oyun ve eğlendikleri etkinlikleri mutluluk sebebi olarak gördüklerini bulmuşlardır. Gür ve Koçak (2016)'ın yapmış oldukları çalışmanın sonucunda ise; 5 yaş grubu çocukların aile sürprizleri ile karşılaşmasını (aileden birisinden (anne, baba vb) hediye alma, doğum günü kutlama), dışarıya(parka, sinemaya) çıkmasını annesi veya babası ile nitelikli zaman geçirmesini ve oyun oynamayı mutluluk nedeni olarak belirtmiş oldukları bulunmuştur. Araştırma bulgularının yukarıda ifade edilenlerle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çocukların "Mutlu olmamız neden önemlidir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; 63 çocuğun (32 kız, 31 erkek) duygu temelli yanıtlar vermiş olduğu, 15 çocuğun (8 kız, 7 erkek) aile temelli yanıtlar vermiş olduğu, 11 çocuğun (7 kız, 4 erkek) oyun temelli yanıtlar vermiş olduğu ve 11 çocuğun (5 kız, 6 erkek) etkinlik temelli yanıtlar vermiş olduğu görülmektedir. Duygu temelli yanıtların kapsamında; gülmemiz için (16 çocuk), güzel olduğu için (11 çocuk), sevmek için (10 çocuk), çünkü mutlu olmazsak üzülürüz (10 çocuk), mutluluk için (7 çocuk), sevinç için (6 çocuk) ve kalbimiz için (3 çocuk) cevapları bulunmaktadır. Aile temelli yanıtların kapsamında; çünkü o zaman ailemiz sevinir, ailemiz mutlu olur (8 çocuk), çünkü o zaman annemiz sevinir, mutlu olur (4 çocuk) ve çünkü o zaman babamız mutlu olur (3 çocuk) cevapları yer almaktadır. Oyun temelli yanıtların kapsamında; oynamak için(5 çocuk), çünkü mutlu olursak oyun oynarız (3 çocuk) ve oyun için (3 çocuk) cevaplarının olduğu görülmektedir. Etkinlik temelli yanıtların kapsamında; eğlenmek için (8 çocuk) ve okul için/okula gidebilmek için (3 çocuk) cevapları yer almaktadır. Mutlulukta sevgi, aile, arkadaş, okul, yakınlık gibi etmenler etkili olabilmektedir ( Holder & Coleman; 2008; Holder & Coleman, 2009; Yücel & Vogt Yuan; 2015).

Çocukların "Mutluluk için bir alet yapabilseydin bu nasıl bir alet olurdu? " sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; 75 çocuğun (40 kız, 35 erkek) oyuncak, 8 çocuğun (2 kız, 6 erkek) duygulara yönelik alet, 7 çocuğun (3 kız, 4 erkek), aileye yönelik alet, 6 çocuğun (5 kız, 1 erkek) doğa temelli yanıtlar ve 4 çocuğun (2 kız, 2 erkek) müzik aleti yapacağını söylediği görülmektedir. Oyuncak kapsamında yer alan açıklamalarda; oyuncak (32 çocuk), uçak (10 çocuk), araba (7 çocuk), bebek (6 çocuk), robot (5 çocuk), top (5 çocuk), hayvanlar (oyuncak kedi, köpek, at vb) 5 çocuk, havuz/kaydırak (3 çocuk) ve balon yapan oyuncak (2 çocuk) bulunmaktadır. Duygulara yönelik alet içerikli yanıtların kapsamında; gülmek için bir alet (4 çocuk) ve mutluluk aleti (4 çocuk) yer almaktadır. Aileye yönelik alet içerikli yanıtların kapsamında; annem için hediye (3 çocuk), tamir aleti (çekiç vb) (3 çocuk) ve evde model model etekler yapan bir alet (1 çocuk) yapardım yanıtları bulunmaktadır. Doğa temelli yanıtların kapsamında; güneş (4 çocuk) ve çiçek (2 çocuk) yapardım yanıtları yer almaktadır. Müzik aleti içerikli yanıtların kapsamında; piyano (2 çocuk),gitar (1 çocuk) ve müzik çalan alet (1 çocuk) yapardım yanıtları yer almaktadır. Çocuklar kendilerinin sevdiği, kendileri için anlamı olan ve genellikle kendi işlerine yarayacak nesnelere yapmak istemektedirler. Diğer bir deyişle mutluluk için bir alet yapmayı kendi ihtiyaçlarına göre değerlendirmekte, olaylara kendi (ben) bakış açısıyla yaklaşmaktadırlar. Rosenberg (1979) çocukların kendi duygularını çevrelerindeki kişilerle bağlantılandırarak yorumda bulunabildiklerine ve aile gibi çocuğun yakın çevresinin duyguların anlamlandırılmasıyla bağlantılı olabileceğine işaret etmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar için en yakınlarında bulunan kişiler, eşyalar, olaylar daha somut, daha yaşamsal ve daha anlamlıdır(Gültekin,2005). Okul öncesi dönemde çocuklar duygusal durumun kendileri için en görünür /anamlı tarafına odaklanmaktadırlar (Berk,2013). Ben bakış açısı; çocuğun durumlara/olaylara kendi bakış açısıyla yaklaşmasına, kendi tepkilerini, duygularını, isteklerini tanımasına ve ifade etmesine işaret etmektedir ve bu durum özellikle küçük çocukların dünyayı anlamlandırabilmesi için önemlidir. Birey önce kendini tanımakta ve yavaş yavaş buradan yola çıkarak çevrede yaşananları anlamlandırmaya başlamaktadır. Ben bakış açısı, çok boyutlu düşünme becerilerinin ilk basamağını oluşturmaktadır. Burada da çocukların kendilerinden yola çıkarak çevredeki durumları

anlamlandırma ve yorumlama çabaları görülmektedir ( Gür, 2016; Gür ve ark., 2016; Gür ve ark., 2017). Okul öncesi dönemde çocuklar empatik bakış açısı, toplumsal bakış açısı gibi çok boyutlu düşünme becerilerine yönelik bakış açıları kapsamında sorulan sorulara yanıt verebilirken (Gür ve ark., 2016; Gür ve ark., 2017; Gür ve ark., 2018), durum/ kavramlara ilişkin değerlendirmeler yapmaları istendiğinde genellikle ben bakış açısına yönelik değerlendirmeler yapmaktadırlar. Okul öncesi dönem, çocuğun aktif olarak temel kavramları kazandığı bir döneme işaret etmektedir. Bu dönemde öğrenmenin temelini somut deneyimler oluşturmaktadır (Ayhan& Aral, 2007). Araştırma bulguları sonucunda, mutluluk kavramı ile ilgili olarak çocukların daha çok yakından bildiği, deneyim yaşadığı nesne, kişi, durum, olay ve deneyimlerden yola çıkarak, kendilerini temel alarak ve kavramı somutlaştırarak betimlerde bulunduğu ifade edilebilir. Mutlu bireylerin hem fiziksel, hem ruhsal yönden daha sağlıklı olduğu ve mutluluğun öğretilerle öğretilebilir olduğu, her zaman sadece dışsal faktörlerle ilişkili olmayabileceği görüşlerinden hareketle, okulda çocuklara bu yönde eğitim verilebileceği düşünülmektedir. Mutluluk kavramına yönelik olarak bu araştırmada etkinlik ve oyun temelli yanıtların çoğunlukla daha ön planda olduğu söylenebilir. Bu durum okul ortamında çocuğun ne yaptığının mutluluğu üzerinde etkili olduğu ve bu konuda öğretmenlere önemli görevler düştüğü olgusuna işaret etmektedir. Buradan yola çıkılarak çocuklara içsel olarak kendilerini mutlu hissetmeyi öğretmeye yönelik eğitim verilmesinin gelecekte mutlu, sağlıklı, başarılı, yaşamını doğru şekilde yönlendirebilen nesiller yetişmesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Okul öncesinde bu tür eğitimler verilirken, çocukların daha çok yakından bildiği, deneyim yaşadığı nesne, kişi, durum, olay ve deneyimlerden yola çıkılması, somut yaşantılarla örneklendirmeler yapılması ve kavramın çocukların anlayacağı şekilde somutlaştırılmasının eğitimin etkililiği açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ahn, N., Garcia, J. R. & Jimeno, J. F. (2004). *The impact of unemployment on individual well-being in the EU*. Brussels: European Network of Economic Policy Research Institutes, Working paper, No:29. [http://aei.pitt.edu/6732/1/1138\\_29.pdf](http://aei.pitt.edu/6732/1/1138_29.pdf) (01.02.2017 tarihinde erişilmiştir)
- Allen, J. (2008). *Düşüncenin gücü ve başarıya giden yol* (Çev. Z.Abat). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Ayhan, A.B. & Aral, N. (2007). Bracken Temel Kavram Ölçeği- Gözden geçirilmiş formunun 6 yaş çocukları için uyarlama çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 42-51.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beatton, T. & Frijters, P. (2017). *Determinants of adolescent happiness in Australia*. Australia: Australian Research Council.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar. Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (Çeviri Ed. N.I.Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık .
- Besim Akın, H. & Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri*, 10, 37, 183-193.
- Bülbül, Ş. & Giray, S. (2011). Sosyodemografik özellikler ile mutluluk algısı arasındaki ilişki yapısının analizi. *Ege Akademik Bakış*, 11, Özel Sayı, 113-123.
- Charles, C.M. (2000). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (Çev. G.Ülgen). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, E., Tuğrul, B. & Yalçın, S.S. (2002). Dört-altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 29-39.
- Diener, E. & Seligman, M. (2002). Very happy people. *American Psychological Society*, 13, 1, 81-84.

- Doğan,T. & Totan,T. (2013). Psychometric properties of Turkish version of the Subjective Happiness Scale. *The Journal of Happiness & Well-Being*,1,1, 23-31.
- Doğan,T., Salmaz,F. & Çötök,N.A. (2013). Öz-eleştiri ve mutluluk. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,21,1, 391-400.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7,4, 975-989.
- Gülcan,A. & Nedim Bal,P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2014 – 2,1(ÖZEL), 41-52.
- Gültekin, M. (2005). *Okul öncesi eğitimde kullanılan öğrenme yaklaşımları*. (Özel öğretim yöntemleri içinde, Ed.Mustafa Sağlam). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Gür, Ç.(2016). How should the education of thinking be? "Thinking with multidimensional perspectives" *British Journal of Education*, 4,2, 61-73.
- Gür,Ç. & Koçak,N. (2016). 5 yaş (48-60 ay) çocukların duygu tanımlamaları ve nedenleri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5,8, 2407-2421.
- Gür,Ç.& Koçak,N. (2018). The Effect of TMPT Program on Pre-school Children's Social Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*,73.
- Gür,Ç., Koçak,N. & Demircan,A. (2016). *Okul öncesinde çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gür,Ç., Koçak,N. & Sağlar,M. (2017). Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi Programının 5 ve 6 Yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42,189,153-165.
- Hay,L.L. (1991). *Pozitif gücün büyüğü* (Çev. S.Yeniçeri). İstanbul: Koridor.
- Hayes,N. (2017). *Psikolojiyi anlamak* (Çev. F. Şar & A.Hekimoğlu). İstanbul:Optimist.
- Holder,M.D. & Coleman,B. (2008). The contribution of temperament, popularity, and physical appearance to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*,9, 279-302.
- Holder,M.D. & Coleman,B. (2009).The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*,10, 329-349.
- Hubbard,L.R. (1998). *İnsan aklının sınırları "Dianetics"* (2. Baskı- Çev.G.Suveren).İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12,44, 214-233.
- Kirkcaldy, B. (2015). *Promoting psychological wellbeing in children and families*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kümbül Güler, B. & Emeç,H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*,21,2, 129-149.
- Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Lyubomirsky,S. (2007). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin Books.
- Nelson, C.A. (1987). The recognition of facial expressions in the first 2 years of life: mechanisms of development. *Child Development*, 58, 889- 909.
- Peiffer,V. (1997). *Olumlu düşünme* (2. Baskı- Ed. H.Yavuzer). İstanbul: Alfa Yayın Dağıtım.
- Ricard,M. (2007). *Mutluluğa övgü* (Çev. A.Derman). İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books

- Santrock,J.W.(2012). *Yaşam boyu gelişim*. (Çev. Ed. G.Yüksel). Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saygılı,S. (2003). *Mutluluk elimizde*. İstanbul: Elit Yayınları.
- Selim, S. (2008). Türkiye'de Bireysel Mutluluk Kaynağı Olan Değerler Üzerine Bir Analiz: Multinomial Logit Model. *Çukurova Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 3, 345–358.
- Talbot,M. (2017). *Holografik evren* (3.Baskı- Çev.G.Tekçe). İstanbul: Omega.
- Tolle,E. (2011). *Practising the power of now*. Londen: Hodder.
- Ünüvar,P., Çalışandemir,F., Tagay,Ö. & Amini, F. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk algısı: Türkiye ve Afganistan örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34,1-22.
- Yalçın,H.(2010). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yücel,D. & Vogt Yuan,A.S. (2015). Parents, siblings, or friends? Exploring life satisfaction among early adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 11,4. DOI 10.1007/s11482-015-9444-5.

### **İletişim/Correspondence**

Doç.Dr. Çağla GÜR  
[cgur@ciu.edu.tr](mailto:cgur@ciu.edu.tr)

Cemile Yavşan  
[cemileyavsan96@gmail.com](mailto:cemileyavsan96@gmail.com)

Atiye Durmaz  
[atiye.durmaz@gmail.com](mailto:atiye.durmaz@gmail.com)

Ebru Çenber  
[ecenber@gmail.com](mailto:ecenber@gmail.com)

# Examination of Technology Policies in Education of Far East Countries

**Yalın Kılıç TÜREL, Fırat University, ORCID ID: 0000-0002-0021-0484**  
**Kübranur AKGÜN, Fırat University, ORCID ID: 0000-0002-5129-6345**  
**Mustafa AYDIN, Fırat University, ORCID ID: 0000-0001-6850-0640**  
**Ali Sercan Yaratan, Fırat University, ORCID ID: 0000-0003-0018-6311**

## Abstract

*Due to the rapid improvement in technology, all of the countries have to align with their policies to adapt this change and develop several strategies in education as well as other fields. In this study, it is aimed to examine the applied or future-planned policies related to technology integration in education of eight Far Eastern countries (Singapore, Malaysia, Vietnam, Taiwan, Hong Kong, China, Japan, and South Korea) which have high scores in the latest PISA exams. For the purpose the study was carried out by descriptive survey method and the data were analyzed by using document analysis technique. It was found that these countries integrated technology in education in order to support lifelong education, develop self-directed learning skills of individuals, and eliminate the limitations of the crowded population by providing them e-learning opportunities. Also, to increase the use of information and communication technologies and its effectiveness, the policies were directed to design infrastructural project in terms of network systems and use of technological devices including computers, interactive whiteboards, and tablets. Moreover, these policies were aimed to re-structure teacher education programs to prepare teacher candidates for effective use of technologies. Prior to the policies planned to be implemented, countries should act in accordance with actual needs by identifying stakeholders.*

**Keywords:** Education system, Educational technology policy, Education Policy, Technology integration, Technology reform



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 48-61  
DOI: 10.17679/inuefd.604272

Received : 08-08-2019

Accepted : 05-02-2020

## Suggested Citation

Türel, Y. K., Akgün, K., Aydın, M. & Yaratan, A. S. (2020). Examination of Technology Policies in Education of Far East Countries , *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 48-61. DOI: 10.17679/inuefd.604272

---

A part of this study was presented as an oral presentation at the 9th International Research Conference on Education, Language, and Literature.



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Due to the rapid improvement in technology, all of the countries have to align with their policies to adapt this change and develop several strategies. These developments in technology are effective in all aspects of life as well as in the field of education has constantly felt the effect, has led to a number of changes in educational activities in countries. In order to use technology effectively in the field of education and to achieve the right technology integration, countries are changing some of their educational policies or applying new projects from the beginning. When going to the changes, countries should follow the developments in the world carefully and in this direction, technology should be used in educational institutions (Seferoğlu, 2009 cited in Tekin and Polat, 2014). In this study, it is aimed to examine the applied or future-planned policies related to technology integration in education of eight Far Eastern countries (Singapore, Malaysia, Vietnam, Taiwan, Hong Kong, China, Japan, and South Korea) which have high scores in the latest PISA exams.

### Method

The study was carried out by descriptive survey method and the data were analyzed by using document analysis technique. According to the main goal of the study, the following keywords were searched in Google Academic, ERIC, and Dissertation Database of Turkish Council of Higher Education as well as the official web sites and online newspapers of the selected countries: Educational system, technology policy, education policy, technology integration, and technology reform.

### Findings

It was found that these countries integrated technology in education in order to support lifelong education, develop self-directed learning skills of individuals, and eliminate the limitations of the crowded population by providing them e-learning opportunities. Also, to increase the use of information and communication technologies and its effectiveness, the policies were directed to design infrastructural project in terms of network systems and use of technological devices including computers, interactive whiteboards, and tablets. Moreover, these policies were aimed to re-structure teacher education programs to prepare teacher candidates for effective use of technologies. It was observed that all countries have made and implemented successful strategic training plans and achieved high level of technology integration in education. At all countries the state has continuously supported the reforms and developments in the field of education and provided funds. The education throughout the country has become a part of the culture and has gained importance. The developments of these countries in this field have been realized as follows:

- **MALAYSIA**, adapted English education system and continues to establish computer labs, smart schools, SchoolNet, IT-based tools for English Mathematics-Science teaching and local network since 1997.
- **JAPAN**, have successfully integrated new technologies into education and have created e-learning and distance learning systems to implement ICT tools, network infrastructure, smart classes and lifelong learning in schools through the reforms they have implemented.
- **SINGAPORE**, has the bilingual structure of the education system and therefore allows students to adapt easily to the world. There are more than one ICT policies applied at different periods for students to reach information easily. Within the scope of these policies, they have developed mobile learning, e-learning and distance learning systems as well as applications such as informatics classes, local network infrastructure, tablet PC distribution.
- **VIETNAM**, has developed policies for ICT from 2000 onwards to take an innovative step in education. Within the scope of these policies, web sites, e-learning environments have been created in the schools in order to share ICT tools, network infrastructure, teachers' content development and content.

- **SOUTH KOREA**, based on equal opportunities in education, ICT with government support has been tried to be integrated into education through three and five year master plans. These plans aimed development of lack of infrastructure, educational content, teacher training which can use technology correctly and effectively, z book and e-learning environment.
- **HONG KONG's** education system maintains the United Kingdom model and lifelong learning is essential. As a result of implemented ICT strategies; all computers in schools have an e-learning platform and teachers have high level of knowledge and skill. Education is always at the forefront of government and the education system is focused on e-learning.
- **TAIWAN**, created innovation and transformation in technology primarily in educational institutions and has a culture that supports and exalts science and education. Priority was determined by establishing a national information network. E-class was created for each school, a nationwide learning object management system was established, digital learning content was shared free, open source software for e-learning was promoted.
- **CHINA**, is the country that invests most in education, especially in distance education. They use educational technologies especially in the field of e-learning. They produce and use applications of augmented reality, virtual reality, and human computer interaction. They are working very effectively in integrating technology into education. According to OECD reports, by the year 2030, 37% of the educated population raised by STEM culture will be living in China.

### ***Discussion & Conclusion***

Looking at the technology policies implemented by the eight countries studied in the scope of the study and in line with the aim, it was tried to eliminate the hardware and infrastructure deficiencies in order to make the teaching process efficient and to increase the quality of educational institutions in all countries. In this direction, computer laboratories were established in the educational institutions, computers were distributed, internet infrastructure was used to improve the network infrastructure. Trainings were made for teachers and sometimes to other users and the development of electronic content (e-learning, e-content) to be used in information technology devices was considered important. As a result of the changes in technology, it has been observed that new studies continue to be made to keep pace with these developments.

For this reason, as a result of the results of our study, we have obtained;

- Prior to the policies planned to be implemented, countries should act in accordance with actual needs by identifying stakeholders.
- Trainings provided in policies developed in the process of integrating technology into education should not be limited to teachers but should be arranged to include parents, teacher candidates and students.
- At the point of exactly having an idea about the Far East research interests not limited with Malaysia, Vietnam, South Korea, Japan, China, Hong Kong, Singapore, Taiwan. The field can be further expanded and new studies can be carried out.

# Uzak Doğu Ülkelerinin Eğitimde Teknoloji Politikalarının İncelenmesi

**Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0021-0484**

**Kübranınur AKGÜN, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5129-6345**

**Mustafa AYDIN, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6850-0640**

**Ali Sercan Yaratan, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0018-6311**

## Öz

Toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelen teknolojiye yaşanan hızlı değişim süreci ile birlikte ülkelerin de bu sürece ayak uydurması bir zorunluluk haline gelmiş, her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinde de bir takım stratejiler geliştirmelerine neden olmuştur. Bu nedenle bu çalışmada son zamanlarda PISA sınavlarında ilk sıralarda yer alan sekiz Uzakdoğu ülkesinin (Singapur, Malezya, Vietnam, Tayvan, Hong Kong, Çin, Japonya, Güney Kore) uyguladığı veya uygulamayı planladığı eğitimde teknoloji uyumu ile ilgili politikaların incelenmesi amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda çalışma betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, çalışma verileri ise doküman inceleme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda ele alınan ülkelerin genelinde yaşam boyu eğitimi destekleyecek, bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirecek, eğitimde kalabalık nüfusun vermiş olduğu sınırlılıklardan arındırarak şekilde her zaman ve her yerde öğrenme prensibinden yola çıkarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik e-öğrenme ile ilgili içerik geliştirme ve bunun gibi faaliyetleri arttırmaya yönelik dönemseller projeler ortaya konulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında teknolojinin eğitimde etkin kullanımını sağlamak ve bunlardan en üst düzeyde yararlanabilmek amacıyla okullarda ağı ve kullanılacak ekipmanlar (bilgisayar, akıllı tahta vs.) ile ilgili altyapıyı iyileştirmeye yönelik projelerin hayata geçirildiği ve teknolojinin eğitim-öğretim sürecinde etkin kullanımını sağlamak amaçlı öğretmen yetiştirme eğitimlerinin gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Gerçekleştirilmesi planlanan politikalarından önce, ülkeler paydaşları belirleyerek gerçek ihtiyaçlara uygun hareket etmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim sistemi, Teknoloji politikası, Eğitim Politikası, Teknoloji Entegrasyonu, Teknoloji Reformu



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 48-61  
DOI: 10.17679/inuefd.604272

Gönderim Tarihi : 08.08.2019  
Kabul Tarihi : 05-02-2020

## Önerilen Atıf

Türel, Y K., Akgün, K., Aydın, M. & Yaratan, A. S. (2020). Uzak Doğu Ülkelerinin Eğitimde Teknoloji Politikalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 48-61. DOI: 10.17679/inuefd.604272

Bu çalışmanın bir bölümü 9th International Research Conference on Education, Language, and Literature konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline gelen teknolojiye yaşanan gelişim ile birlikte toplumu oluşturan bireylerin bilgiye ulaşma noktasında ihtiyaçları ve kullandığı yöntemler farklılaşmış, bilginin elde edilmesi daha kolay ve hızlı bir hal almıştır. Çağın gereksinimlerine ayak uyduran bilinçli bireyler yetiştirmek, öğrenme-öğretme sürecinde verimi arttırmak ve eğitime elverişli ortamlar oluşturmak amacıyla eğitim kurumlarının bu teknolojik gelişmelerin gerisinde kalması düşünülemez.

Seferoğlu (2009) toplum üzerinde gerçekleşmesi muhtemel olan değişimleri yönetmede etkili bir konuma sahip olan eğitim kurumlarının; teknolojiyi takip etme, kullanımını öğretme ve bu teknolojileri öğrenme süreci içerisinde kullanma zorunluluğu olduğuna ayrıca değinmiştir. Eğitim kurumlarında pedagojik ve altyapı unsurlarını içeren, öğrenmenin nasıl olduğundan ziyade ne öğrenildiği ile ilgilenen ve öğretim programlarında yaşanan yenilik hareketlerinde başrolü alan BİT entegrasyonunu (Llyod, 2005 akt. Özmen, 2017) doğru ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi noktasında ülke yönetimleri hali hazırda uyguladıkları teknoloji politikalarında bir takım güncellemeler yapmaktadır. Bu güncelleme sürecinde ise ülkeler dünyada yaşanan gelişmeleri dikkatli bir şekilde takip etmeli ve bu doğrultuda teknolojinin eğitim kurumlarında kullanılmasını sağlamalıdır (Seferoğlu, 2009).

Teknoloji politikaları, tüm dünyada ülkelerin gelişmişlik (refah) düzeylerini etkileyen, ekonomik anlamda ülkelerin gelişmelerini hızlandıran, sosyal gidişata yön veren bir özelliktir (Çalışır ve Gülmez, 2010). İlk olarak İkinci Dünya Savaşı ile birlikte askeri ve stratejik hedefler geliştirmek için ülkeler tarafından uygulanmaya başlayan teknoloji politikalarının (Bayraktutan ve Bıdırdı, 2015), her ülkede birebir aynı etkiyi yaratması ve aynı başarıyı elde etmesi mümkün olmayabilir. Bunun nedeni ise ülkelerin kültürel farklılıklar göstermesi, bireylerin farklı ihtiyaçlarının olması, ülke yönetiminin belirlemiş olduğu eğitim bütçelerinin aynı olmamasıdır. Türkiye’de FATİH Projesi, Finlandiya’da MOBİLÜCK Projesi, Çin’de ilk ve ortaokulları hedef alan Modern Uzaktan Eğitim Projesi, E-öğrenme ortamlarının oluşturulması ve e-içeriklerin geliştirilmesini sağlamak amacı ile hazırlanan Malezya 2013-2025 Ulusal Eğitim Planı ve son olarak Hong Kong TSSSU (üniversiteler için Teknoloji Başlangıç Destek Programı) projeleri dünyada eğitimi iyileştirmek ve 21.yy becerilerini bireylere kazandırmak üzere yapı ve özellikleri bakımından birbirinden ayrılan teknoloji reformlarından bazılarıdır.

Ülkelerin teknolojiyi eğitim ile bütünleştirme ve eğitim sistemlerini iyileştirme noktasında dikkate aldıkları bazı kriterler vardır. Bunların en başında ise OECD tarafından yapılan ve birçok ülkenin katıldığı PISA sınavında elde edilen başarı puanları yer alır. Bununla birlikte ülkelerin etkili bir BİT entegrasyonunu sağlamak için süreç içerisinde rol oynayan tüm faktörler düşünülmeli ve doğru adımlar atılmalıdır (Arslan, 2016). Bu faktörler arasında yer alan ve eğitimin niteliği ile ülke ekonomisi karşılıklı ilişki içerisinde (Konan, Çekin ve Bozoğlu, 2018) olması nedeni ile örnek teknoloji reformları incelenirken ülkelerin bu amaç için ayırdıkları bütçeleri göz önünde bulundurulması gereken özelliklerden yalnızca biridir. Arslan (2016) bu faktörleri kendi içerisinde öğretmenin algı ve tutumu, donanım ve ağ altyapısı durumu, müfredat yoğunluğu, eğitim ve destek olarak belirtmiştir.

Yukarıda da belirtildiği gibi ülkeler çağın gerektirdiği şekilde eğitim sistemleri yenilemek, farklı teknoloji ve yöntemlerden faydalanmak mecburiyetindedirler. Son zamanlarda PISA sınavlarında ilk sıralarda yer alan Uzak Doğu ülkelerinin geçmişte uyguladığı ve gelecekte uygulamayı planladığı eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili politikalarının incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışmanın geliştirilmesi planlanan eğitimde teknoloji politikalarının tasarlanması sürecinde ülkelere farklı fikirler sunması açısından yararlı olacaktır düşünülmektedir.

Uzak Doğu ülkeleri tarafından uygulanan teknoloji politikalarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın araştırma kapsamında cevap aranan araştırma soruları ise şu şekildedir;

- 1- Ülkelerin eğitim sistemlerinde uyguladıkları teknoloji politikaları nelerdir?
- 2- Teknolojiyi eğitime entegre etme sürecinde izledikleri yol nasıldır?
- 3- Ülkelerin uygulamış olduğu politikaların benzer yönleri nelerdir?

## YÖNTEM

Son zamanlarda PISA sınavlarında ilk sıralarda yer alan Uzakdoğu ülkelerinin geçmişte uyguladığı ve gelecekte uygulamayı planladığı eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili politikaların incelenmesini

amaçlayan bu çalışma betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, bu yöntem Çubuk, Yılmaz ve İnci (2016)'nin belirttiği gibi karşılaştırma yapılan çalışmalarda sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Diğer bir ifade ile betimsel tarama yöntemi, gerçekleştirilen çalışmanın amacı doğrultusunda ulaşılan mevcut kaynakların dikkatli bir şekilde irdelenmesi, gerekli görülen noktaların not edilmesi ve bu notlardan yola çıkarak değerlendirmelerin yapıldığı bir yöntemdir (Çepni, 2010 akt. Başak ve Ayvaci, 2017). Diğer taraftan bu çalışmanın verileri doküman inceleme tekniği ile elde edilmiştir. Doküman analizi, üzerinde çalışma yapılmak istenen olgu ve olaylar hakkında bilgi sunan yazılı materyallerin incelenmesini temel alır (Karasar, 2011 akt. Tekin ve Polat, 2014). Çalışmanın amacı doğrultusunda "Eğitim Sistemi", "Teknoloji Politikası", "Eğitim Politikası", "Teknoloji Entegrasyonu" ve son olarak "Teknoloji Reformu" anahtar kelimeleri kullanılarak Malezya, Vietnam, Güney Kore, Japonya, Çin, Hong Kong, Singapur ve Tayvan'ın uyguladığı veya uygulamayı planladığı eğitimde teknoloji politikaları ile ilgili Google Akademik, ERIC, YÖK Tez vs. veri tabanları üzerinden ulaşılan ve konu ile ilgili bilgi içeren makale, tez, gazete haberlerinden ve ülkelerin resmi sitelerinde yayınlamış oldukları yönetmelik vs. oluşan Türkçe ve İngilizce çalışmalar incelenmiştir. Mevcut teknolojileri etkin bir şekilde eğitim sistemlerine entegre etmek isteyen ülkeler uygulamak istediği politikalarda en üst seviyede verim elde etmek amacıyla alanda başarılı örnekleri takip etmeleri, kendi imkanları ile karşılaştırarak teknolojiyi eğitim sistemlerine ne derece ve nasıl adapte edildiğini irdelemelidir. Bu nedenle toplamda 22 uzak doğu ülkesi içerisinde bu çalışma kapsamında ele alınan sekiz uzak doğu ülkesinin araştırmaya dâhil edilmesinin nedeni son yıllarda eğitim sistemlerinde elde edilen başarının somut bir göstergesi sayılabilecek OECD tarafından gerçekleştirilen PISA ve TIMSS gibi sınavlarda seçilen ülkelerin, çoğu Avrupa ülkesini geride bırakarak büyük başarılar elde etmesi ve bu başarıyı yakalarken teknolojiyi eğitim sistemlerinde nasıl kullandıklarının karşılaştırılmak istenmesidir.

## BULGULAR

Bu bölümde, Uzak Doğu ülkelerinden Singapur, Çin, Japonya, Hong Kong, Güney Kore, Tayvan, Malezya ve Vietnam olmak üzere sekiz ülkenin eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili uyguladığı veya ileri dönemlerde uygulamayı planladığı teknoloji politikaları ile ilgili elde edilen bulgular detaylı olarak her ülke için ayrı başlıklar açılarak sunulmuş olup ülkelerde uygulanan politikaların genel içeriği ise Tablo 1'de ayrıca belirtilmiştir.

Tablo 1  
*Uzak Doğu Ülkelerinin Teknoloji Politikalarının İçeriği*

	21.yy Becerileri Geliştirme	Alt yapı	Kişisel Öğrenme Kaynakları Oluşturma	Farklı Öğrenme Ortamları Geliştirme	Disiplinler Arası Çalışmayı Destekleme	Finans Kaynağı	Hizmetiçi Eğitimi	Müfredat Düzenleme	Teşvik Edici Etkinlikler
Güney Kore	-	+	+	+	-	+	+	-	-
Vietnam	-	+	-	+	-	-	+	+	+
Malezya	-	+	-	+	-	+	+	-	+
Singapur	+	+	+	+	-	-	-	+	+
Tayvan	-	+	-	+	-	+	+	-	-
Japonya	-	+	+	+	-	-	-	-	+
Çin	-	+	-	+	-	-	-	+	-
Hong Kong	+	+	-	+	-	+	+	-	+

Tablo 1'de görüldüğü gibi amaç doğrultusunda belirlenen sekiz uzak doğu ülkesinin uyguladığı teknoloji politikalarının hepsinin içerisinde eğitim kurumlarının teknolojik alt yapısını iyileştirmeye yönelik çalışmaların

yapıldığı; problem çözme, işbirlikçi çalışma mantığının kazandırılmasına yönelik çalışmaların ise sınırlı sayıda ele alındığı görülmüştür. Bununla birlikte politikaları içerikleri incelendiğinde uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme, e- öğrenme gibi kavramların içerisinde olduğu "Farklı Öğrenme Ortamları Geliştirme" başlığı altında ise seçilen ülkelerin hepsinde benzer çalışmalara ulaşmak mümkündür.

### ***Çin Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Politikaları***

Çin'de uygulanan tüm ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için Eğitim Teknolojileri Kapasite Geliştirme Planı (Education Technology Capacity Building Plan for All Primary and Secondary Teachers) projesi ile 2003 Modern Uzaktan Eğitim Projesi başlatılmıştır. Yine bu proje ile 2004 yılında MEB, üç bölümden oluşan tüm ilkököl ve ortaokullardaki öğretmenler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Yetenek Standardı'nı yayımlamıştır (Han ve Wang, 2010). 806 milyonluk iş gücünü daha vasıflı hale getirmek için uzaktan eğitim başta olmak üzere eğitim teknolojilerine yatırım yapan Çin, OECD'nin raporlarına göre 2030'a geldiğimizde STEM kültürüyle yetişmiş olan eğitilmiş bireylerin dünya geneli %37'sine sahip olacaktır (Yıldız, 2016). Çin'in eğitim teknolojilerini; özellikle e-öğrenme alanında sıkça ve kendi yazılımcılarının geliştirdikleri sistemleri kullandıkları görülmektedir (Altınpulluk, 2016). Ayrıca yapay zekâ dersinin zorunlu ya da seçmeli ders olarak yürütülmesi gündemdedir (Euronews, 2018). Yüksek teknolojiyi; uzaktan öğrenme, açık öğrenme, e-öğrenme için seferber etme çabası içerisinde. Tanrısevdi ve Kırıl (2018) Çin'de eğitim yatırımının son on yılda ortalama %19 oranında arttığını belirtmektedirler.

### ***Tayvan Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Politikaları***

12 yıllık zorunlu eğitim sistemi olan Tayvan'ın, uluslararası bilim olimpiyatlarında her yıl çeşitli alanlarda dereceye giren öğrencileri bulunmaktadır (Timms ve Pirls, 2018; Uçar ve Öztürk, 2010). Eğitim toplumsal kültürün bir parçasıdır (Bayar, 2016). Eğitim politikasının her seviyesindeki gelişiminden ve uygulanmasından Eğitim Bakanlığı sorumludur ve eğitim sistemi önemli sayıda özel kurumu oluşturur (Education and Diplomas Taiwan, 2015). Bu bağlamda Ulusal Tayvan Bilim Merkezi (NTSEC) 1956 yılında kurulmuştur. Eğitime yapılan inovasyona ilişkin maliyet yüksek ancak buna karşın getirisi fazladır. Teknolojide yenileşme ve dönüşüm öncelikle eğitim kurumlarında oluşturulmuş ve başlatılmıştır (Taş, 2017). 1999 yılında ülkedeki tüm okullar internete bağlanmış, okullar arası kablosuz kampüs ağı dolaşımı gerçekleştirilmiş, 2009 yılında BİT'in eğitime adapte edilebilmesi için her okul için e-sınıflar oluşturulmuştur. Dijital öğretim kaynaklarını/faaliyetlerini zenginleştirmek için ise ülke çapında öğrenme nesnesi yönetim sistemleri kurulmuş ve öğretmenlere eğitim materyalleri, ders planları vb. temin edilmiştir. E-öğrenme için açık kaynaklı yazılım teşvik edilmiştir ve kendi kendine öğrenme için e-öğrenim kursları geliştirilmiştir. Çevrimiçi öğrenme etkinliği için 6 web tabanlı öğrenme sistemi geliştirilmiştir (Ministry of Education, 2019). Hükümet endüstri teknik araştırma enstitüsü ve bilim parkları kurarak sürekli eğitim, yenilikçilik ve kalitenin artırılmasına destek sağlamaktadır (Ashton, Green, Sung ve James, 2002).

### ***Güney Kore Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Politikaları***

OECD tarafından yapılan ve eğitimde bir nevi saygınlık göstergesi olan PISA ve TIMSS sınavlarında elde ettiği başarılar ile dikkatleri üstüne çeken bu ülkenin en son yapılan PISA 2016'da matematik ve okuma becerisi yönünden altıncı, fen alanında ise onuncu sırayı aldığı TIMSS 2015'te ise Fen alanında ikinci iken matematik alanında ise birinci sırayı aldığı bilinmektedir. İkinci dünya savaşı sonrası ekonomik anlamda vasat denebilecek halde olan Güney Kore'nin yıllar içerisinde bu durumu neredeyse tam tersine çevirmesi ve kalkınma anlamında büyük başarılar elde etmesinin sırrı ise eğitim alanında uyguladığı reformlar ve yürütülen istikrarlı politikalar olarak düşünülmüştür (Levent ve Gökkaya, 2014).

Altı yıllık ilkököl ve üç yıllık ortaokulun zorunlu olduğu Güney Kore'de, öğrenci başına eğitim için 6888 \$ bütçe ayrılmış (Çetin ve Bozoğlu, 2018) olup genel olarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlama için eğitim politikaları şekillendirilmesi yönünde çalışmalar yapılmaktadır (Bregman ve Stallmeister, 2002). Öğretmen eğitimi sistemi bakımından Dünya'nın en iyileri arasında gösterilen bu ülkede teknolojiyi eğitime entegre etme sürecinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları önemli bir yer tutmaktadır. 1988-1995 yılları arasında öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeylerini arttırıcı, internet ve multimedya araçlarını kullanabilme yeterliliği arttırmaya yönelik; 1996-2000 yılları arasında öğretmenlerin BİT materyal kullanım becerisini arttırma ve BİT eğitim içeriklerini üretme becerilerini geliştirmeye yönelik; 2006-2010 arasında ise Web 2.0 araçları ve IPTV gibi ileri teknolojik içerikli eğitimler verilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, Kore eğitim bakanlığının hazırlamış olduğu üç ve beş yıllık master planları aracılığıyla eğitime entegre edilmeye çalışılmıştır (Başak ve Ayvaci, 2017). Birinci master planı okullarda 2000'li yıllar ile birlikte alt yapı (her okula 1

bilgisayar laboratuvar, bilgisayar, ağ, projeksiyon cihazı vs.) eksikliğini gidermeye, ikinci master planı eğitim içerikleri geliştirme ve teknolojiyi sınıf içerisinde doğru ve etkili kullanabilecek öğretmenler yetiştirmeye yöneliktir. Sonuncu master planında ise her yerde her zaman ulaşılabilir ders materyali olarak dijital kitaplar oluşturulması ve e-öğrenme ortamları geliştirilmesi amaçlanmıştır; e-öğrenmenin dezavantajlarını ortadan kaldırmak adına standardizasyon çalışmaları yapılmıştır. Bununla birlikte üçüncü master planı kapsamında BİT teknolojisinin öğretime yönelik öğretmen eğitim sistemi oluşturulmuştur (Başak ve Ayvaci, 2017).

### ***Japonya Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Politikaları***

Japonya ekonomik ve teknolojik gelişimi ile ünlü olan bir ülke olmasına rağmen eğitim sistemi içerisinde BİT kullanımı açısından ABD, İngiltere, Güney Kore, Singapur, vb. sanayileşmiş ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Japonya Eğitim, Kültür, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) Japonya eğitim sisteminin BİT ile tam entegrasyonunu sağlamak adına e-öğrenme, hayat boyu öğrenme, çevrim içi öğrenme ortamları oluşturmayı ve geliştirmeyi hedefleyen yeni çalışmalar düzenlemektedir. Geçtiğimiz 20 yıl içinde, "e-Japonya Stratejisi", "Yeni BT Reformu Stratejisi" ve "e-Japonya Stratejisi 2015" gibi eğitimde BİT kullanımını artırmak için çeşitli devlet girişimleri olmuştur ancak bu stratejiler ile başarılı sonuçlar alınamamıştır (Bray ve Khaddage, 2013).

E-japan projesi kapsamında Stanford Uluslararası ve Kültürlerarası Eğitim (SPICE) Programı, Japonya'daki liselere "e-Japan" adlı etkileşimli bir çevrimiçi öğrenme programı sunmuştur. Japonya 2009 yılında PISA tarafından gerçekleştirilen Dijital Okuryazarlık anketinde ortalamanın üstünde yüksek bir puan (545) alarak en iyi performansı göstermiştir ve 2009 ve 2012 yılları arasında ise bu performans öğrenciler içinde ilk %10 diliminde yerini almış ve en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Çevrimiçi araştırma yapan Japon öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu takip edeceği bağlantıları dikkatlice seçmektedirler. PISA testinde öğrencilerin sadece %16'sı bilgi ararken araştırılan konu dışındaki web sayfalarını ziyaret etmiştir (OECD, 2019).

2011 yılında Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) tarafından açıklanan "Eğitimde BİT Vizyonu" programını ile 21. Yüzyılda yaşayan çocukların bilgi temelli toplum ve bilginin küreselleşmesi devam ettikçe "Bilgi Okuryazarlığı" kavramı bir yetenek olarak belirtilmiştir. Bu doğrultuda BİT'in tam anlamıyla bu yeteneği teşvik etmek amacıyla okullarda kullanımı önem kazanmış ve artmıştır. Okulları dijital ders kitapları ve diğer materyaller ile donatmanın yanı sıra, iyi düzenlenmiş ağ ortamlarındaki bilgi terminalleri ile donatarak BİT'in özelliklerinden en iyi şekilde faydalanacak şekilde kullanılması, her çocuğun yeteneklerine ve kişiliğine cevap vererek kişiselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik etmeyi mümkün kılmaktadır (MEXT, 2011). Eğitimde BİT vizyonu amacı doğrultusunda "Gelecek Okulları" projesi oluşturulmuştur. Bütün okullarda öğrenim gören öğrenciye 2020 yılına kadar tablet bilgisayar elde etmesinin sağlanması planlanmıştır. Bu planın gerekleri doğrultusunda ise proje kapsamında 2011 yılında 10 ilköğretim, 8 ortaöğretim ve 2 özel eğitim okulu olmak üzere 20 okulda her öğrenciye tablet bilgisayar verilmiştir. (Inagaki, Kamei, Terashima ve Nakahashi, 2012). 2012 yılında yapılan araştırmalara göre Japon okullarındaki 15 yaş grubu öğrenciler için her dört öğrenciye sadece bir bilgisayar varlığı söz konusudur. Beş öğrenciden sadece üçü (%59.2) okulda bilgisayar kullandığından, PISA testi yapılmadan bir ay önceki süreç içerisinde dört öğrenciden sadece biri (%23.8) matematik dersinde bilgisayar kullandığından bahsetmektedir (Students, Computers and Learning, 2015).

### ***Singapur Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Politikaları***

Singapur Eğitim Bakanlığı (MOE) küreselleşen dünya ekonomisinde öncü olma hedefinin eğitimle doğrudan ilişkili olduğunu görmektedir. Eğitimde de teknolojiyi öğrenme ve öğretme yolunda bir araç olarak gören bakanlık BİT temel fonksiyonlarını sonuna kadar kullanarak 21. Yüzyılda BİT teknolojilerini eğitimde kullanan lider ülke olmayı hedeflemiştir. Bu kapsamda yeni reformlar düzenleyen bakanlık bu reformların sıkı takipçisi olmuştur (MOE, 2019). Singapur'un 1997'den beri kavramlaştırıp yürürlüğe koyduğu üç plan (Bilgi ve İletişim Teknolojileri Ana Planı) bulunmaktadır. Bunlardan ilki 1997'de uygulamaya başladığı First Master Plan for ICT in Education - MP1 olarak adlandırdığı plandır. Ardından 2002 yılında Second Master Plan for ICT in Education - MP2 ve 2008 yılında Third Master Plan for ICT in Education - MP3 planlarını yürürlüğe koymuştur. Bu planın amaçları doğrultusunda; BİT altyapısını geliştirmek, ARGE uygulamalarının artırmak, öğretim programlarına BİT ve değerler eğitimi konularını entegre etmek, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini güçlendirmek, öğrenme ortamını etkili bir şekilde biçimlendirmek, her yerde öğrenimi gerçekleştirmek, öğrencinin derinlemesine ve üst düzey öğrenmesine destek olmak yer almaktadır. Günümüzde Master Plan for ICT in Education - MP4 gerçekleştirmek hedeflenmektedir. MP4'ün vizyonu "Geleceğe Hazır ve Bilinçli Dijital Öğrenciler" yetiştirmektir (Masterplan 4, 2015). Okullarda yenilikçi BİT uygulamalarını teşvik etmek

amacıyla "Future Schools" ve "eduLab" projelerini geliştirmişlerdir. Future Schools projesi kapsamında öğrenme ortamlarının sınırlarını zorlayacak canlı bir inovasyon kültürüne sahip olmak amaçlanmıştır. Bu amaçla genişleyecek sistemle yeni pedagojik uygulamaların öğrenimi arttırması hedeflenmiştir. EduLab projesi; öğretmenler, araştırmacılar ve bakanlıkta çalışan görevliler için, sistemdeki farklı okullar tarafından potansiyel olarak benimsenebilecek veya uyarlanabilecek öğrenme için BIT inovasyonlarını geliştirmek amacıyla yapılmış önemli bir programdır. Bu proje, 2011'de Ulusal Araştırma Vakfı (NRF) tarafından desteklenen bir bakanlık girişimi olarak başlatılmış olup 2016'dan itibaren ise bir takım güncellemeler ile MOE tarafından finanse edilmekte ve NIE Eğitim Araştırma Ofisi (OER) tarafından yönetilmektedir (NIE, 2019). "ICT Masterplans in the Singapore Education System" kapsamında bakanlık 2013-2015 yılları arasında oyun tabanlı öğrenme, mobil öğrenme, e-öğrenme, öz yönelimli öğrenme, dijital hikâye, multimedya okuryazarlığı, harmanlanmış öğrenme vb. konularda uygulamalar geliştirmiştir (Huat, 2016).

Bakanlık BİT reformlarının ilerleyişi ve yönergeler hakkında tek elden bilgi vermek amacıyla BİT portalini (İctconnection, 2019) oluşturmuştur. Bu portal içinde MP4'ün hedefleri doğrultusunda yapılan Siber Sağlık, e-öğrenme ortamı (OPAL), mesleki öğrenme ve BİT ile tasarlama adında alt portaller bulunmaktadır. Bakanlık daha önce öğrenci ve öğretmenler için birden fazla öğrenme ortamı oluşturmuştur. OPAL (One Portal All Learners) geliştirilen son öğrenme ortamıdır. OPAL bakanlığın yoğun çalışmalarından sonra öğrenme ve içerik yönetim sistemlerinin tek elden verilmesini sağlayan bir sistem olmak amacıyla oluşturulmuştur (Masterplan 4, 2015).

### ***Malezya Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Politikaları***

Malezya, teknoloji çağında endüstriyel anlamda lider bir ülke olmanın eğitim sisteminde BİT araçlarını kullanımı ile olacağını düşünmektedir. Malezya'nın Vizyon 2020 politikası, 2020 yılına kadar ülkenin tamamen gelişmiş bir ulus haline dönüşmesini sağlamak amacıyla 1991 yılında oluşturulmuştur. Bu vizyon içinde Malezya Eğitim Bakanlığı yeni teknolojileri eğitime adapte etmek amacıyla politikalar geliştirmektedir ve bunları uygulamaktadır. Bakanlığın 1997 yılında "Akıllı Okullar" projesi ile başlattığı süreç devamında eğitimi üst seviyelere taşımak için e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve değerlendirme, yaşam boyu öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Eğitimde BİT kullanımını arttırmak için bakanlık; SchoolNet, Computer Lab, EduWebTV, İngilizce Matematik ve Fen Öğretimi (PPSML) vb. çalışmalar oluşturmuştur. Bakanlığın oluşturduğu Eğitimde BİT politikasını sekiz odak noktası oluşturmaktadır. Mesleki Gelişim, Teknoloji ve Alt Yapı, Bakım ve Destek, Bütçe ve Maliyet, Öğretme ve Öğrenme, Topluma Katılma ve Eğitim Yönetim Sistemi bu odak noktasının yedisini oluştururken yerli ve yabancı öğrenciler, özel ihtiyaçları olan öğrenciler, teknik ve mesleki eğitimdeki gruplar için Bilgi ve İletişim politikası da ayrıca ele alınmaktadır. Eğitimde yapılan yenilikler sonucunda teknolojinin Malezya halkının ayrılmaz bir parçası haline geleceği öngörülmektedir (Sullivan, 2009).

### ***Hong Kong Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Politikaları***

2001 yılında BİT altyapısı ilkökul ve ortaokul düzeyinde ortalama %24 iken (W.J.Pelgrum, 2001), zaman içerisinde çeşitli stratejiler başarılı şekilde uygulanmıştır (Fan ve HO, 2012; Tejada, 2017). Hong Kong eğitim sistemi geniş bilgi tabanına sahiptir (Tejada, 2017). Ülkede eğitim teknolojik ilerlemenin belirleyicisidir (Öztürk, 2005). Hong Kong 1998 yılından itibaren çeşitli BİT stratejileri belirlemiş ve başarıyla uygulamıştır (Fan ve HO, 2012; Fei, Yushi, Sijia ve Dong, 2014; Tejada, 2017). İlk strateji bilgisayar donanımlarına erişim ve okullarda bir ağ altyapısının geliştirilmesine ikincisi BİT'in öğretme ve öğrenme sürecine daha fazla entegrasyonuna ilişkindir. Üçüncü strateji, BİT'nin öğrenmeye ve öğretime dâhil edilmesi için gerekli insan faktörüne ve BİT'in uygun kullanımına ve dördüncüsü öğrencilerin kendi kendine öğrenme, yaratıcılık, işbirliği, problem çözme ve bilgisayarlı düşünme becerilerini güçlendirmeye odaklanır (Tejada, 2017).

1998-2007 yılları arasında Hong Kong'da, eğitimde BİT gelişimi için altyapının kurulması amaçlanmış, yüksek düzeyde yatırım yapılmıştır. 2007 yılında mevcut öğretmenlerin %50'sinden fazlasının eğitimde BİT kullandığı belirtilmektedir. 2007 yılında tüm kamu sektörü okullar internet geniş bant bağlantısına sahip olmuşlardır. Öğrenci bilgisayar oranları ilkökullarda 6: 1'e, ortaokullarda ise 4: 1'e düşmüştür. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin %95'i evlerinde bilgisayara erişim sağlamıştır (Fan ve Ho, 2012). Toplumda bir inovasyon ve teknoloji kültürü oluşmuştur. Hong Kong eğitim sistemi ilerleyen süreçte e-öğrenme üzerine odaklanmış ve bu konuda çeşitli çalışmalar yapmışlardır (Tejada, 2017). Verimliliğin arttırılabilmesi için eğitim ve teknolojinin etkinleştirilmesi hükümetçe öngörülmüştür (Hk2030plus, 2016).



## **Vietnam Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Politikaları**

Uzak Doğu'da birçok ülke küreselleşen dünyaya ayak uydurmak için eğitimde yeni reformlar düzenlemektedirler. Bu reformların kilit noktasını ise BİT entegrasyonu oluşturmaktadır. Yeni teknolojilerin öğrenilmesi ve öğretilmesi için eğitimde BİT entegrasyonunu sağlamak adına öğrenci ve öğretmenler için eğitimde yeni reformların kurucusu ve uygulayıcısı durumunda olan Vietnam milli eğitim bakanlığı (VMOET) tarafından yeni reformlar düzenlenmiş, yeni misyon ve vizyonlar ortaya konmuştur. 2008-2009 eğitim yılını bakanlık "BİT YILI" olarak yeniliklerin başlangıç tarihi olarak göstermiştir. Bakanlık ağ altyapısı, yazıcı, bilgisayar, projeksiyon vb. BİT ürünlerini okullara entegre etmekle başlayan reformlar her insanın özgürce eğitim almasını sağlayacak e-öğrenme (elearning.moet.edu.vn), uzaktan eğitim (edu.net.vn), çevrim içi öğrenme (taphuan.moet.edu.vn) ortamları oluşturmuştur. 2008-2013 yılları arasında ise arasında BİT yardımıyla okulları cazip hale getirme ve öğrencilerin daha aktif olmasını sağlamayı amaçlamış, ortaokullarda "'Friendly school" ve "Active students" uygulamaları gerçekleştirilmiştir (MOET, 2008).

Ülkede Bilişim teknolojilerinin daha kapsamlı öğretilmesi için ortaokul ve liselerde BİT eğitimi verilmektedir. Bu eğitim kapsamında ders müfredatlarında değişiklik yapılmış ve yapılandırıcı anlayışla düzenlenmiştir. BİT müfredatında sosyal ve etik konular, donanım, yazılım, ağ ve internet başlıkları kazanımlar içinde yer almıştır (Tran ve Stoilescu, 2016). Eğitimde BİT entegrasyonun yanında önem taşıyan başka bir nokta ise dil eğitimidir. "Viet Education Project" adlı proje ile 2016 yılında ABD ve Vietnamlı gönüllüler tarafından oluşturulan kuruluşun temel amacı kırsal bölgedeki eğitimi iyileştirmek ve İngilizce dil gelişimini arttırmaktır (Viet Education Project, 2016).

Etkili bir teknoloji entegrasyonu sürecinde önemli görülen paydaşlardan biri olan öğretmenler için de yeni politikalar geliştiren bakanlık; öğretmenleri slaytlar ile dersleri anlatması yerine e-kitap, sanal deneyler, çeşitli medya ortamları ve değerlendirme için e-sınav tasarımları yönünde teşvik etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda bakanlık tarafından 2008-2009 eğitim yılında "Yaratıcı Öğretmen" yarışması düzenlenmiş ve bu yarışma ile öğretmenlerin e-içerik geliştirmesi teşvik edilmiş, böylece öğretmenlerin e-öğrenme ortamlarını aktif kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

## **TARTIŞMA**

Ülkeler gelecekte iş gücünü en verimli şekilde yönetebilecek eğitim politikalarını düzenlerken modern çağın gereksinimlerini ve süreci etkileyen tüm faktörleri göz önüne bulundurulmalıdır. Arslan (2016) tarafından süreci etkileyen bu faktörler; öğretmenin algı ve tutumu, donanım ve ağ altyapısı durumu, müfredat yoğunluğu, eğitim ve destek olarak beş ana başlık altında toplanmıştır. Bu durum ile paralel olarak yürütülen bu çalışma bulgularında ele alınan uzak doğu ülkelerinde olası tüm durumlar göz önüne alınarak eğitimde teknoloji politikalarının uygulandığı bu doğrultuda finansman desteği sağlandığı, donanım ve ağ altyapısı durumunu desteklediği, mevcut ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim programlarında düzenlemelere gidildiği görülmüştür. Öğretim programları aracılığıyla etkili bir BİT entegrasyonu sağlama noktasında ülkeler tarafından belli başlı girişimler ile öğrencilerin temelden BİT becerilerini geliştirmek ve bilgi okuryazarlık seviyeleri arttırılmak istenmiştir. Uzak Doğu ve Avrupa ülkelerinden bazıları ile alakalı olarak Özmen (2017) tarafından bu durum incelediği ülkelerde ilk ve ortaöğretim programlarında bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin bağımsız bir öğrenme alanı olduğunu ifadesi ile desteklenmiştir.

Ülkelerin eğitimde uyguladıkları veya uygulamayı düşündükleri politikalarda; mesleki yeterliliği artırmak, hayat boyu öğrenme fırsatı sunarak her an her yerde eğitim vermek, yeni istihdam alanları yaratmak, dijital dönüşümle birlikte piyasada söz sahibi olmak, bilinçli ve çağın gereksinimlerini hızlıca kavrayan nesiller yetiştirmek gibi amaçlar doğrultusunda uygulamalar yapmaları farklı ülkeleri kendi eğitim politikalarını geliştirmeye ve değiştirmeye yönlendirmiştir. Beycioğlu ve Konan (2008) Avrupa Birliği üyesi ülkelerin yaşam boyu öğrenme kavramının eğitim politikaları üzerindeki etkilerini araştırmış ve bu ülkelerdeki nüfus artış hızındaki azalma ve yetişkinlerin formal eğitim sonrası kendilerini geliştirme ve bilgi teknolojileri takip etmesi amacıyla yaşam boyu öğrenme kavramının geliştirilen eğitim politikaları içerisinde önemli konumda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Avrupa ülkelerine nazaran nüfus artış hızının yüksek olduğu Uzak doğu ülkelerinde ise formal eğitim dışında kalan nüfusun fazla olması sebebiyle eğitim politikaları içinde yaşam boyu öğrenme, uzaktan eğitim sistemleri gibi farklı öğrenme ortamlarının geliştirilme durumuna yönelik önemli çalışmalara imza atılmıştır. Bununla birlikte araştırma sonucunda alt yapıya ve uzaktan eğitim sistemlerini içerisinde barındıran farklı öğrenme ortamlarını geliştirmeye yönelik incelenen Uzak Doğu ülkelerinin hemen hepsinde olumlu çalışmalar ortaya konulurken son zamanlarda oldukça popüler olan ve

sürekli olarak dile getirilen kodlama, 21. yy becerileri, problem çözme, işbirlikçi çalışma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik olarak ise ülkelerin bu konuda geri planda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, Sayın ve Seferoğlu (2016) kodlama eğitimi ve kodlama eğitiminin eğitim politikaları üzerindeki etkisini incelediğinde mantıksal düşünme, problem çözme desteklemek, BT istihdamı gibi birçok gerekçeler ile Avrupa ülkelerinin kodlama eğitiminin öğretim programlarında yer alması belirtilmiştir. Bu kapsamda Avrupa ülkelerinin kalkınma planlarında teknolojik gelişmelerin yer aldığı görülmektedir. Buna karşın Uzak Doğu ülkelerinde ise 21. yy. becerilerine öğretim programlarına yer verme konusunda çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Ülkelerin gelecekte teknoloji önderliğine sahip olma çabası ile eğitim politikalarında 21. yy. becerileri eğitimi öğretim programlarına ekleyerek yeni istihdam alanlarında kalifiye bireyler yetiştirilmesi mümkün olabilir.

Tekin ve Polat (2014) yaptıkları çalışmada Türkiye, Portekiz, Finlandiya, Avustralya ve Malezya'da uygulanan veya uygulanması planlanan teknoloji politikalarını incelemiş ve bir durum çalışması yapmıştır. Belirtilen ülkelerin eğitim politikalarını geliştirirken eğitimin her aşamasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Benzer olarak İngiltere, Yeni Zelanda, Hindistan, Mısır, Brezilya, Singapur ve Türkiye gibi gelişen veya gelişmekte olan ülkeleri ele alan Bardakçı (2013) ülkelerin teknoloji entegrasyonu sürecinde güttükleri amaçları sınıflandırdığında genel olarak ülkelerin öğretmen ve öğrencilerin BİT kullanma becerilerini geliştirerek kişilerin toplumsal gelişmelerini destekleyerek çevreye duyarlı kendi öğrenme gereksinimlerinin farkında olarak farklı öğrenme kaynakları (e-öğrenme kaynakları, uzaktan eğitim sistemleri, çevrimiçi öğrenme kaynakları vs.) aracılığıyla kendini güncelleyen iyi vatandaşlar yetiştirme amacı etrafında politikaların şekillendiğini ifade etmiştir. Nitekim çalışma kapsamında ele alınan Uzak Doğu ülkelerinde de gelişmiş ülkelerde olduğu gibi e-öğrenme, yaşam boyu öğrenme, okullarda BİT altyapısı geliştirme vb. birçok çalışma yapıldığı dikkat çeken bir boyut olup ülkelerin kendi eğitim politikalarını geliştirirken farklı ülkeleri de analiz ederek benzer çalışmalar ortaya koyduğu ve teknolojiyi eğitim-öğretimin kalitesini artırarak donanımlı bireyler yetiştirmek amacıyla kullanmak istedikleri görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Son zamanlarda PISA sınavlarında ilk sıralar da yer alan uzak doğu ülkelerinin geçmişte uyguladığı ve gelecekte uygulamayı planladığı eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili politikaların incelenmesi amacı ile incelenen sekiz ülkenin eğitimde uyguladığı teknoloji politikalarına bakıldığında incelenen ülkelerin hepsinde ortak olarak öğretim sürecini verimli kılmak ve eğitim kurumlarının niteliğini arttırmak amacıyla donanım ve alt yapı eksikleri giderilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda da eğitim kurumlarında bilgisayar laboratuvarları kurulmuş, bilgisayarlar dağıtılmış, internet erişimi için ağ alt yapısının iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmıştır.

Bununla birlikte incelenen ülkelerin hepsinde de yapılan alt yapı iyileştirmelerinin olumlu sonuçlanması ve teknolojik cihazların etkili ve doğru kullanımı için öğretmenlere, kimi zamanda diğer kullanıcılara yönelik eğitimlerin gerçekleştirildiği görülmüştür. Genel olarak ise bu ülkelerde düzenlenen eğitimlerde öğrenciler ve veliler üzerine gidilmemiş ve sadece öğretmenler merkeze alınmıştır.

Yine incelemeye alınan ülkelerin hepsinde ortak bir şekilde; eğitim kurumlarında yapılan donanım ve yazılım alt yapı geliştirme çalışmalarının olumlu sonuçlar vermesi, iyileştirilen alt yapının etkili kullanılabilmesi ve etkin öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için bilişim teknolojileri cihazlarında kullanılacak elektronik içeriklerin geliştirilmesi önemli görülmüş (Tekin ve Polat, 2014) ve bu doğrultuda e-öğrenme, e-içerik geliştirme üzerine geliştirilen projeler ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak ülkeler tarafından teknolojinin eğitimde doğru ve etkin bir şekilde kullanılması için bilişim teknolojilerinin tüm boyutları ile ele alınarak süreç içerisinde yer alan paydaşlar ile birlikte çalışmaların yapıldığı ve geçen zaman ile birlikte yaşanan teknolojik gelişmelere ayak uyduracak yeni çalışmalarında yapılmaya devam edildiği görülmüştür. Bu nedenle yapmış olduğumuz bu çalışma sonucunda elde ettiğimiz bulgulardan yola çıkarak;

- Gerçekleştirilmesi planlanan politikalardan önce, ülkeler paydaşları belirleyerek gerçek ihtiyaçlara uygun hareket etmelidir.

- Teknolojiyi eğitim ile bütünleştirme sürecinde geliştirilen politikalarda verilen eğitimler genel olarak öğretmen ile sınırlı kaldığı görülmüştür bu nedenle etkin bir şekilde eğitimde teknolojiyi kullanımı için veliler, öğretmen adayları ve öğrencilerde sürece dâhil edilmeli ve her biri için eğitimler düzenlenmelidir.
- Bu çalışma sadece PISA sınavlarında ilk sırada yer alan Uzak Doğu ülkelerinden Malezya, Vietnam, Güney Kore, Japonya, Çin, Hong Kong, Singapur ve Tayvan için yapılmıştır. Bu çalışmada diğer Uzak Doğu ülkeleri çalışılmamıştır. Bu nedenle, sonraki çalışmalarda, alan daha da genişletilebilir ve araştırmacılar yeni çalışmalar yapabilir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Altınpulluk, H. (2016) Türkiye ve Çin'deki açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinin ve ders malzemelerinin karşılaştırılması: Anadolu Üniversitesi ve Şanghay Açık Üniversitesi örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 22-36.
- Arslan, S. (2016). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişimin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.. Ondokuz Mayıs University, Samsun.*
- Bardakçı, S. (2013). Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu: Farklı amaç, politika, uygulama, etki ve eleştiriler üzerine bir inceleme 'ICT Integration in education: An Investigation of Different Purposes, Policies, Practices, Effects and Criticisms'. *Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara University Graduate School of Educational Sciences, Ankara, Turkey.*
- Başak, M. H., ve Ayvacı, H. Ş. (2017). Teknoloji entegrasyonunun eğitim alanında uygulanmasına yönelik bir karşılaştırma: Türkiye-Güney Kore örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 465-492.
- Bayar, G. (2016). Türkiye ve Orta Gelir Tuzağı: Eğitimin Önemi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 16 (34), 45-78.
- Bayraktutan, Y., ve Bıdırdı, H. (2015). Teknoloji Politikaları: Temel Göstergeler ve İhracata Yansımaları (Seçilmiş Ülke Örnekleri). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 1-30.
- Beycioğlu, K., Ve Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme Ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Bray, E. ve Khaddage, F. (2013, March). Mobile computing and educational innovation in Japan. *In Society for Information Technology & Teacher Education international conference* (pp. 3470-3472). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bregman, J., & Stallmeister, S. (2002). Secondary education in Africa: Strategies for renewal. Africa Region Human Development Working Paper Series.
- Çalışır, M., ve Gülmez, A. (2010). Teknoloji politikaları çerçevesinde ekonomik gelişim: Türkiye-Güney Kore karşılaştırması. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(1), 23-55.
- Ashtn, D., Green, F., Sung, J., ve James, D., (2002). The Evolution of Education And Training Stretgies in Singapore, Taiwan and S. Korea: a developments model of skill formation. *Journal of Education and Work*, 5-30. doi: [10.1080/13639080120106695](https://doi.org/10.1080/13639080120106695)
- Education and diplomas Taiwan (2015). 3 24, 2019 tarihinde nuffic.nl: <https://www.nuffic.nl/en/subjects/education-and-diplomas-taiwan/> adresinden alındı.

- Euronews (2018). Yapay zeka okullara giriyor: Çin'den teknoloji eğitimi hamlesi. Şubat 23, 2019 tarihinde <https://tr.euronews.com/2018/11/21/yapay-zeka-okullara-giriyor-cin-den-teknoloji-egitimi-hamlesi> adresinden alındı.
- Fan, C. W., ve HO, K. K. (2012). A Tale of Three Cities: Review of the Development of ICT in School Education Between Hong Kong, Macau and Singapore. *New Horizons in Education*, 60(1), 70-82.
- Fei, H., Yushi, Z., Sijia, Q., ve Dong. (2014). ICT masterplans of Singapore and Hong Kong. Şubat 12, 2019 tarihinde Slideshare.net: <https://www.slideshare.net/fantasychoo/mite6023-session2> adresinden alındı.
- Han, J., ve Wang, Z. (2010). Capability building in educational technology for teachers in China. *British Journal of Educational Technology*, 41(4), 607-611. doi: [10.1111/j.1467-8535.2010.01089.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01089.x)
- Hk2030plus. (2016). Mart 10, 2019 tarihinde [hk2030plus. hk: https://www.hk2030plus.hk/document/2030+Booklet\\_Eng.pdf](https://www.hk2030plus.hk/document/2030+Booklet_Eng.pdf) adresinden alındı.
- Huat, C. C. (2016). ICT Masterplans in the Singapore Education System. Mart 18, 2019 tarihinde [www.unesco.org: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/images/singapore.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/images/singapore.pdf) adresinden alındı
- Inagaki, T., Kamei, M., Terashima, K., & Nakahashi, Y. (2012, August). Development of iPad-based learning materials about media production. *In Proceedings of the 10th International Conference for Media in Education, Beijing* (pp. 22-24).
- Konan, N., Çetin, R. B., Ve Bozanoğlu, B. (2018). Pisa'da Başarılı Olan Ülkelerin Eğitim Finansmanının analizi. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 56-70.
- Levent, F. ve Gökkaya, Z. (2014). "Education Policies Underlying South Korea's Economic Success". *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Masterplan 4. (2015). Nisan 22, 2019 tarihinde ICT Connection: <https://ictconnection.moe.edu.sg/> adresinden alındı
- Ministry of Education. (2019). Enhance ICT Infrastructure. Mart 29, 2019 tarihinde Ministry Of Education ROC (Taiwan): <https://english.moe.gov.tw/cp-32-14607-69EAB-1.html> adresinden alındı
- MEXT. (2011). MEXT: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology: Japan. Nisan 11, 2019 tarihinde [www.mext.go.jp. http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/fieldfile/2017/06/26/1305484\\_14\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2017/06/26/1305484_14_1.pdf) adresinden alındı
- MOET. (2008). Chỉ thị số 55/2008/CT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Ocak 21, 2019 tarihinde <https://e-ict.gov.vn: https://e-ict.gov.vn/laws/detail/Chi-thi-so-55-2008-CT-BGDĐT-cua-Bo-Giao-duc-va-Dao-tao-Ve-tang-cuong-giang-day-dao-tao-va-ung-dung-cong-nghe-thong-tin-trong-ganh-giao-duc-giai-doan-2008-2012-521/> adresinden alındı.
- NIE. (2019). [www.nie.edu.sg. Mayıs 17, 2019 tarihinde https://www.nie.edu.sg/research/apply-for-grants/edulab-funding-programmex](https://www.nie.edu.sg/research/apply-for-grants/edulab-funding-programmex) adresinden alındı.
- OECD. (2019). OECD Education Statistics. Mayıs 10, 2019 tarihinde OECDiLibrary: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/students-computers-and-learning/students-computers-learning-students-performance\\_d26ab2e3-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/students-computers-and-learning/students-computers-learning-students-performance_d26ab2e3-en) adresinden alındı
- OECD (2015), Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing,
- Özmen, B. (2017) Farklı Ülkelerin Öğretim Programlarında Teknoloji Entegrasyonu. Yasemin KOÇAK USLUER (Ed.) *Various Aspects Of Ict Integration In Education Farklı Yanlariyla Eğitimde Bit Entegrasyonu*, (s. 76-138). Ankara.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü. *Sosyo Ekonomi*, 27-44.

- Sayın, Z., ve Seferođlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yūzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Biliřim Konferansı*, 3-5.
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlkōđretim okullarında teknoloji kullanımı ve yōneticilerin bakış aēıları. *Akademik Bilişim*, 2, 11-13.
- řenel, A., Ve Genēođlu, S. (2003). Kūreselleřen Dūnyada Teknoloji Eđitimi. *Gazi Ūniversitesi Endūstriyel Sanatlar Eđitim Fakūltesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Sullivan, F. a. (2009). Malaysia: Policy On ICT In Education. Nisan 24, 2019 tarihinde [www.ictedupolicy.org/https://www.ictedupolicy.org/content/malaysia-policy-ict-education](http://www.ictedupolicy.org/https://www.ictedupolicy.org/content/malaysia-policy-ict-education) adresinden alındı.
- Tanrısevdi, F., Kıral, B. (2018). Çin ve Tūrk Eđitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *ēađdař Yōnetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223-238.
- Tař, S. (2017). İnovasyon, Eđitim ve Kūresel İnovasyon Endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Arařtırmalar Dergisi*, 1(1), 99-123.
- Tejada, J. (2017). Hong Kong Educationa Technology. Ocak 13, 2019 tarihinde slideshare.net: <https://www.slideshare.net/JunilaTejada/hong-kong-educational-technology> adresinden alındı.
- Tekin, A., ve Polat, E. (2014). Technology Policies In Education: Turkey And Several Other Countries. *Journal Of Theory & Practice In Education*, 10(5), 1254-1266.
- Timms ve Pirls. (2018). TIMMS ve PIRLS: Mart 10, 2019 tarihinde <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/timss-2015/science/student-achievement/> adresinden alınmıştır
- Tran, T. M. ve Stoilescu, D. (2016). An analysis of the content, policies and assessment of ICT curricula in the final years of secondary schooling in Australia and Vietnam: A comparative educational study. *Journal of Information Technology Education*, 15, 49-73.
- Uēar, S., ve Őztūrk, D. (2010). TIMSS Verileri Kullanılarak Tayvan ve Tūrkiye'deki 8.Sınıf Őđrencilerinin Fen Bařarısına Etki Eden Faktōrlerin Belirlenmesi ve Karřılařtırılması. *ēukurova Ūniversitesi Sosyal Bilimler Enstitūsi Dergisi*, 19(3), 241-256.
- Viet Education Project. (2016). şubat 23, 2019 tarihinde vietedproject.org: <http://www.vietedproject.org/about-us/> adresinden alındı.
- Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to teh integration of ICT in education: results from a world wide educational assessment. *Computers & education*, 37(2), 163-178. doi: [10.1016/S0360-1315\(01\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00045-8)
- Yıldız, M. (2016, 10 Ocak). Eğitim Teknolojileri Nereye Gidiyor. Mayıs 10, 2019 tarihinde [http://haber.tobb.org.tr/ekonomikforum/2016/267/104\\_105.pdf](http://haber.tobb.org.tr/ekonomikforum/2016/267/104_105.pdf) adresinden alındı.

### **İletişim/Correspondence**

Prof. Dr. Yalın Kılıē TŪREL  
[ytarel@gmail.com](mailto:ytarel@gmail.com)  
Kūbranur AKGŪN  
[kubranur.akgun7@gmail.com](mailto:kubranur.akgun7@gmail.com)  
Mustafa AYDIN  
[mustafaaydin974@gmail.com](mailto:mustafaaydin974@gmail.com)  
Ali Sercan YARATAN  
[aliyaratan@gmail.com](mailto:aliyaratan@gmail.com)

# **A Mixed Design Research on Foreign Language Learning and Teaching at Early Ages**

**Gözde Akdeniz, Ministry of Education, 0000-0002-0825-0456**  
**Sevinç Gelmez Burakgazi, Hacettepe University, 0000-0002-4553-1433**

## **Abstract**

*The aim of this study is to investigate the levels of fifth-grade students in speaking who first started to learn English in 2012-2013 school year and graduated from 5<sup>th</sup> grade in 2016-2017 school year. To achieve the objectives of the study, individual interviews were held with 9 teachers and 34 students from four different public schools; in addition, the students undertook a picture-based English-speaking activity. The study is a mixed method qualitative dominant study, taking into account both the learning and the teaching processes. In the qualitative part of the study, teachers and students were interviewed and the data were analyzed with NVivo 11 program. The English speaking activity, which was evaluated using a rubric, conducted with students and constituted the quantitative part. The results indicated that some teachers had restricted curriculum literacy and used only limited in-class activities for improving English speaking skills. It was also noted that hours dedicated to English lessons varied from school to school, and that teachers mostly communicated in Turkish. Speaking activity analysis indicated that the English speaking activity score averages of three schools was very close but the fourth school's average was slightly lower. In the research, it is suggested that it would be meaningful to increase the English course hours, introducing curriculum related courses into English teacher education programs to provide experiences on the curriculum, in-service training so as to be informed and gain skills about the activities regarding the instructional programs and in-class activities on speaking skills that they can apply during the courses.*

**Keywords:** *English-speaking skills, English curriculum, language acquisition at early age, mixed design study, foreign language, learning and teaching process.*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 62-86  
DOI: 10.17679/inuefd.644728

Article type:  
Research article

Received : 09-11-2019  
Accepted : 28-03-2020

## **Suggested Citation**

Akdeniz, G. & Gelmez - Burakgazi, S. (2020). A mixed design research on foreign language learning and teaching at early ages. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 62-86. DOI: 10.17679/inuefd.644728

\* This study is based on the Master's thesis titled: "Teaching and Learning English Speaking Skills at Early Ages: A Mixed Design Study" completed at Hacettepe University in 2018, Department of Educational Sciences, under the supervision of Assist. Prof. Sevinç Gelmez Burakgazi.

\* A part of this research was presented as a conference paper at VII. International Congress on Curriculum and Instruction (2019) organized by EPÖDER and Ankara University.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Communicative approach first appeared in the new English curriculum introduced in 1997, which mandated for the first time eight years of continuous and compulsory education. The aim was for students to be able to communicate easily by acquiring the language at an early age. As Larsen-Freeman and Anderson (2011) state, communication is a process, and in the communicative approach it is essential to communicate easily using the target language. Students learn grammatical structures and their meanings, and other skills of language acquisition required to communicate easily. It is important, however, that the focus is not fundamentally on grammatical and linguistic functions, because the essential issue is the authentic usage of the language in an interactive context to generate real meaning (Larsen-Freeman and Anderson, 2011). In the newest English curriculum (MoNE, 2011), the communicative approach is explained as the progress of the students so that they use what they learn and acquire for true communicative purposes, rather than practicing it as an abstract exercise (MoNE, 2018).

Eight-year continuous and compulsory education reform came into action in 1997, then was replaced by the 4+4+4 education system in 2012. In the 4+4+4 system, the starting age for English-language teaching was lowered to 2nd grade from 4th grade. In designing the updated English language curriculum (MoNE, 2013) for the new education system, starting from the 2012-2013 academic year, the "Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)" was closely followed. Since it defines language skills at an international level and introduces standards for foreign language education CEFR was selected as a base for the preparation of the English curriculum (MoNE, 2013). It can be observed that the English curriculum prioritizes speaking and listening skills at each level over reading and writing. The curriculum is based on the communicative approach. It employs the spiral method and, correspondingly, it is expected that by 5th grade, students should be able to demonstrate speaking skills acquired since 2nd grade.

### **Purpose**

In the 2016-2017 academic year, the targeted English-speaking skills of a student who graduated from the 5th grade were entirely attained under the curriculum first implemented in 2012-2013. Considering this, we aimed to investigate the opinions of teachers and students about students who graduated from the 5th grade reaching the targeted English-speaking skills as defined by MoNE (Ministry of National Education) in the 2016-2017 academic year and the English-speaking levels of the graduates of the 5th grade. Based on these aims, the following research questions were investigated:

- 1) What are the views of the 5th and 6th grade level English teachers on the speaking skills of students who graduated from the 5th grade having started their English education from the second class?
- 2) What are the opinions of 5th and 6th grade English teachers about the learning and teaching processes related to English-speaking skills?
- 3) What are the English-speaking levels of the 5th graders when it comes to explaining their views about learning and teaching processes in English classes?
- 4) What are the English-speaking levels of the 5th graders towards the goals of speaking skills determined in the English curriculum?

### **Method**

This study uses both qualitative and quantitative research methods, but with greater emphasis on the former. Semi-structured teacher and student interview forms were prepared as the qualitative data collection instrument. Prior to analysis of teacher and student interviews, their records were transcribed word for word. Each school, teachers and students were given a code made up of letters and numbers (teachers T1, T2 ..., students S1, S2 ..., schools O1, O2...). Qualitative data analysis was conducted via NVivo 11 to facilitate the analysis process and to increase reliability and validity. Documents were another data collection tool in the study. In this respect, English-language program (grades 2, 3, 4 and 5) were examined in detail and the objectives were compared with Cambridge ESOL Exams.

In the quantitative part, a picture was used in the process of determining the English-speaking skills of students who had graduated from the 5th grade. After conducting interviews in English based on this picture, another interview in Turkish was held with each student. The picture used in the English-speaking

activity was the same as for A1 starters in the Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) tests. It was chosen because the objectives at the outset of 5th grade English classes were similar to those of the Cambridge ESOL exam, which has been used around world and in Turkish schools, many years and was recently updated. (Cambridge English, 2019) An assessment scale used to evaluate students' speaking skills in relation to the picture contained the following criteria: reception, responding, fluency and support required; pronunciation; vocabulary range, sentences and structures.

### ***Findings***

Based on English-speaking activity data and the interviews of teachers and students, it was found that English classes increased students' vocabulary knowledge, made them aware of the benefits of learning English, and improved their self-confidence. Speaking activity analysis indicated that the English speaking activity score averages of three schools was very close but the fourth school's average was slightly lower. Teachers emphasized that students' most significant progress was only on the vocabulary level. Limited course hours and ineffective learning environment were the reported limitations for speaking based practices. The analysis of teacher interviews was also indicated that another reason for limited progress in students' speaking was teachers' lack of program literacy.

### ***Discussion & Conclusion***

In this research, the results of a new education system for early-age language acquisition were analyzed within the framework of progress in students' English-speaking skills. According to the results, teachers observe that when students begin to learn English at an early age in Turkey's new education system, they become more aware of the importance of learning this foreign language and they are more self-confident about learning and using it in classes. On the other hand, there is limited progress in speaking in English and the students mainly acquire the required skill level only on the level of vocabulary. These results might be explained by limited and poor-quality English classes and insufficiently organized classroom environment.



# Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimine Yönelik Bir Karma Desen Araştırması\*

Gözde Akdeniz, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-0825-0456  
Sevinç Gelmez Burakgazi, Hacettepe Üniversitesi, 0000-0002-4553-1433

## Öz

Araştırmanın amacı, 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkokul 2. sınıf düzeyinde ilk defa İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin 2016-2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıftan mezun olduklarında yenilenen öğretim programında belirtilen konuşma becerileri kazanımlarına ulaşma derecelerini, öğrenme ve öğretme süreçlerine bağlı olarak araştırmaktır. Bu amaçla, 4 devlet okulundan 9 öğretmen ve 34 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmış, ayrıca öğrenciler ile resim üzerinden İngilizce konuşma etkinliği yürütülmüştür. Araştırmanın nitel bölümünde, öğretmen ve öğrencilerle görüşülmüştür ve elde edilen veriler NVivo 11 programı ile analiz edilmiştir. Rubrik kullanılarak değerlendirilen İngilizce konuşma aktivitesi ise öğrencilerle gerçekleştirilmiştir ve araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, bazı öğretmenlerin İngilizce öğretim programına hakim olmadığı, derste İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerin kısıtlı olduğu, okullara göre İngilizce dersine ayrılan sürenin değişkenlik gösterdiği, İngilizce öğretmenlerinin derste çoğunlukla Türkçe iletişim kurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İngilizce konuşma etkinliği analizine göre de, 3 okulda öğrenim gören öğrencilerin etkinlik puanları birbirine yakınken, dördüncü okulun ortalamasının düşük olduğu görülmektedir. Araştırmada, ilköğretim düzeyinde İngilizce ders saatlerinin arttırılması, İngilizce öğretmen eğitimi programlarına, öğretim programına yönelik deneyimler kazandıracak derslerin konulması, öğretmenlerin İngilizce öğretim programları hakkında bilgi ve beceri kazanmalarına ve ders süresince uygulayabilecekleri konuşma becerileri ile ilgili etkinliklere yönelik hizmet içi eğitim programlarına yer verilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce konuşma becerileri, İngilizce öğretim programı, erken yaşta yabancı dil edinimi, karma desen çalışması, yabancı dil, öğrenme ve öğretme süreci.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 62-86  
DOI: 10.17679/inuefd.644728

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 09-11-2019  
Kabul Tarihi : 28-03-2020

## Önerilen Atıf

Akdeniz, G. & Gelmez - Burakgazi, S. (2020). Erken yaşta yabancı dil öğrenimi ve öğretimine yönelik bir karma desen araştırması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 62-86. DOI: 10.17679/inuefd.644728

\*Bu makale, Dr. Öğr. Ü. Sevinç Gelmez - Burakgazi danışmanlığında, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran 2018 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*Çalışmanın bir kısmı 09-12 Ekim 2019 tarihleri arasında EPÖDER tarafından Ankara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen VII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Konferansı'nda (2019) bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Toplum ve kültürler arasında bağ kurulmasında, insanlar arasında iletişimin sağlanmasında dil en önemli unsurlardandır. Dünya üzerindeki ulus, toplum ve kültür çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda iletişim kurmak için farklı dillere ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak her ulusun, farklı uluslarla kendi ana dillerinde iletişim kurması mümkün olmayacağından, dünya üzerinde kabul edilen ve konuşulması beklenen ortak diller vardır. İngilizce, Türkiye açısından ekonomik ve politik önemi olan Avrupa Konseyi, NATO, OECD gibi uluslararası kuruluşlarda ortak ve resmi dil olarak kullanıldığından (Demirel, 2014), Türkiye’de geçmişten bu yana okul programlarında yer alan temel yabancı dil olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce dilinin öğretilmesi konusunda, geçmişten günümüze öğretim programlarında sıklıkla değişiklikler yapılmıştır. Söz konusu değişikliklere, bazı araştırmalarda da yer verilmiştir (Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017). Demirpolat (2015) araştırmasında, 1955 yılından itibaren Türkiye’nin ortaöğretim programlarındaki yabancı dil eğitimi sürecine değinmiştir. 1955’te İngilizce bilen insan yetiştirmek amacıyla daha sonra “Anadolu Lisesi” ismini alacak olan Maarif Okulları açılmıştır. Anadolu Liseleri beş yıllık ilkokuldan sonra “hazırlık” adı altında bir yıllık yoğun İngilizce öğretim programı olan okullardır. 1997- 1998 eğitim öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim reformuyla, Anadolu liselerinin ortaokul bölümleri kapatılmış ve hazırlık sınıfı uygulaması lise düzeyine kaydırılmıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitim reformu ile, İngilizce eğitiminin 4. sınıf düzeyinden başlayacağı şekilde düzenleme yapılmıştır. 2012 – 2013 eğitim- öğretim yılında tekrar değişen eğitim sistemi ile de 4+4+4 eğitim reformu gerçekleştirilmiş ve yabancı dil öğrenme yaşı ilkokul 2. sınıf düzeyine inmiştir. Bu reform, 2012 - 2013 eğitim öğretim yılında ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencileri etkilemiştir ve bu öğrenciler 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk defa 2. sınıf düzeyinde İngilizce öğrenmeye başlayan öğrenciler olmuşlardır. Yeni eğitim reformu ile ilköğretim İngilizce ders saatleri 2., 3. ve 4. sınıflarda haftada iki saat, 5 ve 6. sınıflarda üç saat ve 7 ve 8. sınıflarda ise haftada dört saat olarak düzenlenmiştir (MEB, 2018). Sonuç olarak, genel hatları ile temelde ilkokul seviyesinde haftalık İngilizce ders saati iki, ortaokul seviyesinde ise üç veya dört saat olarak planlanmıştır. Seçmeli İngilizce dersleri ya da takviye İngilizce kursları ile bazı okullarda söz konusu ders saatleri değişiklik gösterebilir.

Yabancı dil öğretim programları belirlenirken uluslararası anlamda geçerli programların takip edilmesi önem taşımaktadır. 2012 - 2013 yılında uygulamaya konulan İngilizce dili öğretim programları tasarlanırken uluslararası geçerli, ortak seviyelerin belirlendiği “Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)” yakından takip edilmiştir (MEB, 2013). CEFR, Türkçe kaynaklarda “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı - ADOÇEP” olarak yer almaktadır. İngilizce dersi öğretim programları hazırlanırken, dil yeteneğini uluslararası düzeyde tanımladığı ve yabancı dil öğretimine standart getirdiği için ADOÇEP’e başvurulmaktadır (MEB, 2013). Bunun yanında, ilk defa 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim sistemiyle İngilizce öğretim programına dahil olan iletişimsel yaklaşıma, 2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemi ile yenilenen İngilizce öğretim programında ağırlık verilmiştir. Buna göre, yeni İngilizce öğretim programında, öğrencilerin belirli kalıpları ezberlemek yerine öğretilenleri doğru şekilde kavrayarak, buldukları çevrede bunları kullanmaya teşvik edildiği vurgulanmaktadır (MEB, 2011). Eraslan’a (2018) göre, MEB’in İngilizce öğrenme yaşını ilkokul 2. sınıf seviyesine düşürmesindeki amaç, dört dil becerisini öğretirken iletişimsel becerileri ön planda tutarak öğrencilerin diğer ülkelerden insanlarla yabancı dilde kolayca iletişim kurabilmelerini sağlayıp dünya vatandaşı olmalarına katkıda bulunmaktır. Bu amaçla, ilkokul seviyesinde İngilizce öğretim programında sözel beceri olan dinleme ve konuşmaya yer verilirken, ortaokul ve sonrasında programa okuma ve yazma becerileri de eklenmiştir (Tablo 1).

Türkiye’de yeni İngilizce öğretim programında yer verilen iletişimsel yaklaşımın yanı sıra erken yaşta yabancı dil edinimi de vurgulanmıştır. Yabancı dil öğretimine erken yaşta başlamak, dil ediniminin doğal gelişim sürecini desteklemekle birlikte, daha sonra yaşanan tecrübelerin kolayca sıralanmasına ve anlaşılmasına imkân vermektedir. Bu sebeple, Türkiye’de İngilizce eğitiminin ilkokul 2. sınıf seviyesine indirilmesindeki bir başka amaç da “Kritik Yaş Hipotezi” (Critical Period Hypothesis) olarak tanımlanan verimli dil öğrenimi yaşıdır. Erken yaşta başlanan yabancı dil eğitimi, neden yabancı dil ihtiyacının olduğunu ve bireylere yabancı dili iletişimde nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmelidir ayrıca bireylerde öğrenmekte oldukları yabancı dile karşı bir ilgi oluşturmaları gerektiğini öğretmelidir (MEB, 2017). Tutaş (2000) araştırmasında, ikinci dil ediniminin ergenlik çağına kadar sürdüğüne ve ergenlik çağından sonra ikinci dil ediniminin yavaşlamaya başladığına yer vermiştir. Ergenlik döneminden önce yabancı dil öğrenenler, dili daha etkili bir şekilde öğrenirler ve kullanırlar, çünkü ergenlik döneminden önce beyinleri, ana dili öğrenirken kullandığı mekanizmayı yabancı dil öğrenirken de kullanmaya devam etmektedir (Cameron, 2005). Nitekim, kritik öğrenme yaşı hipotezi ile ilgili 2018 yılında Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından yapılan güncel bir araştırmada da 10-18 yaşları arasında hedef dili öğrenmeye başlayanların dili daha çabuk öğrendikleri, ancak ana dili gibi konuşamadıkları sonucuna

ulaşmıştır. Söz konusu araştırmaya göre, erken yaşta edinilen dil eğitimi, konuşma becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla 2. sınıftan itibaren temel kalıp cümlelerle, kelimelerle İngilizce öğrenmeye başlayan bir öğrencinin, daha sonraki yıllar bildiklerine yenilerini katarak, genel İngilizce seviyesinde ve İngilizce konuşma seviyesinde ilerlemesi beklenmektedir.

ADOÇEP ile standart getirilen dil eğitiminde ölçülebilen öğrenme aşamaları en alt düzeyden en üst düzeye sırasıyla A1 ve A2 (temel kullanıcı), B1 ve B2 (bağımsız kullanıcı), C1 ve C2 (yetkin kullanıcı) olarak isimlendirilmiştir. 2018 yılında düzenlenen İngilizce öğretim programı da öğrenme aşamalarına göre sınıflandırılmıştır. MEB (2018) tarafından sunulan ADOÇEP öğrenme aşamalarının İngilizce öğretim programındaki yerine yönelik sunulan (s. 93) Tablo 1’de görüldüğü gibi A1 seviyesi ilkokul 2, 3, 4. sınıfları ve ortaokul 5 ve 6. sınıfları kapsamaktadır, A2 seviyesi ise ortaokul 7 ve 8. sınıfları kapsamaktadır.

**Tablo 1.** ADOÇEP öğrenme aşamalarının İngilizce öğretim programı modelindeki yeri

Seviyeler [ADOÇEP] (Saat / Hafta)	Sınıf	Hedef Beceriler	Ana Etkinlikler/Stratejiler
1 [A1] (2)	2	Dinleme ve Konuşma	
	3	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT)/ El işleri/Drama
	4	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
2 [A1] (3)	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Çok Sınırlı Yazma	Drama/Canlandırma
	6	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Sınırlı Yazma	
3 [A2] (4)	7	<b>Birincil:</b> Dinleme ve Konuşma <b>İkincil:</b> Okuma ve Yazma	Tema
	8	<b>Birincil:</b> Dinleme ve Konuşma <b>İkincil:</b> Okuma ve Yazma	

Tablo 1’e göre, MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı İngilizce Modeli (2-8. sınıflar) incelendiğinde her seviyede dinleme ve konuşma becerilerinin temel beceri olarak verildiği, okuma ve yazma becerilerinin seviye yükseldikçe kademeli olarak sınırlı bir şekilde modelde yer aldığı görülmektedir. İletişimsel yaklaşım ve konuşma ve dinleme becerilerini temel olarak yapılandırılmış bir İngilizce Dersi Öğretim Programına göre, öğrencilerin 5. sınıf sonunda 2. sınıftan itibaren sarmal yöntem kapsamında edinmiş oldukları konuşma becerilerini kullanmaları beklenmektedir.

Türkiye’de sıklıkla yenilenen İngilizce Öğretim Programlarında, yapılan araştırmalara ve sunulan önerilere rağmen yabancı dil öğretiminde tamamlanamayan ve iyileştirilemeyen bir açık mevcuttur (Gömleksiz ve Aslan, 2017; Sarıçoban ve Öz, 2012; TEPAV, 2013). Bu açık, en sonucusu 2019 yılında Education First English Proficiency Index (İngilizce Dil Yeterliği İndeksi) tarafından açıklanan veriler ile de doğrulanmaktadır. Katılımcı 100 ülke arasında, Türkiye 79. sırada yer almaktadır (EF EPI, 2019) ve bu durum uluslararası ölçekte yürütülen çalışmalarda da dil beceri konusunda ülkemizin geride olduğunun bir delilidir. Haznedar (2010), yıllardır süre gelen yabancı dil eğitimine yönelik problemleri, öğretmenlerin derslerde geleneksel öğretim, yöntem ve tekniklere ağırlık vermeye devam etmesi ve yabancı dil öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimlerin verimsiz olması şeklinde tartışmıştır. Ayrıca Berkant, Özaslan ve Doğan (2019), söz konusu açığın sebebi olarak da bahsi geçen eksikliklerin yanı sıra yabancı dil öğretim materyallerinde ve fiziksel koşullardaki eksiklikler gibi etkenleri sıralamışlardır. Ancak 2013 yılında yapılandırılmış 4+4+4 eğitim sistemiyle erken yaşta, ilkökul 2. sınıfta başlatılan yabancı dil eğitimiyle mevcut olan eksikliklerin giderilmesi hedeflenmektedir. Bunun için de Avrupa Birliği standartlarına göre düzenlenmiş ders saatleri ve kriterleri dikkate alınarak yenilikler yapılmıştır (MEB, 2011). Söz konusu yeniliklerin neticesi olarak, yeni öğretim programında, 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi edinerek yabancı dil ile iletişimde daha başarılı olacağı öngörülmektedir.

Yenilenen eğitim sistemiyle beraber Türkiye’de İngilizce eğitiminin devlet okullarında iyileştirilmesi için İngilizce öğretim programlarında düzenlemeler yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın Türkiye’de yabancı dil eğitimini iyileştirme ile ilgili çabasına değinen Çakır (2011), yapılan düzenlemelere rağmen öğrencilerin İngilizce konuşmakta zorlandıklarını ve bu dile hakim olmadıklarını belirtmiştir. İngilizce konuşma becerilerinde hissedilen sorunlardan kaynağını alan bu araştırma ile, 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi alan öğrencilerin hedeflenen İngilizce konuşma becerilerine ulaşmalarını etkileyen öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Ayrıca 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıftan mezun olan bir öğrencinin, değişen eğitim sistemiyle ve yenilenen İngilizce öğretim programıyla hedeflenen İngilizce konuşma becerisi seviyesine ulaşma derecesi İngilizce konuşma etkinliği ile belirlenmiştir ve elde edilen veriler öğretmen ve öğrencilerden alınan görüşlerle birlikte değerlendirilmiştir. Böylece yeni öğretim programında İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi için var olan durumun olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada “2016-2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin MEB tarafından hedeflenen İngilizce konuşma becerilerine ulaşma düzeyleri ve bu düzeylerle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” araştırma problemine ve aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) 5. ve 6. sınıf düzeylerinde ders yürüten İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce eğitiminin 2. sınıfta İngilizce eğitimi almaya başlayan ve 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2) 5. ve 6. sınıf düzeylerinde ders yürüten İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce konuşma becerilerine yönelik öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 3) 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin, İngilizce konuşma becerilerine yönelik öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 4) 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin, İngilizce öğretim programında belirlenen konuşma becerilerine yönelik hedeflere ulaşma düzeyleri nedir?

Söz konusu araştırma ile yeni öğretim programında İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik mevcut durum irdelenmiş ve öğrencilerin programda belirlenen konuşma hedeflerine ulaşip ulaşmadıkları incelenmiştir. Böylece araştırma sonuçlarının olası program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına dair araştırmacılara, program geliştirme uzmanlarına ışık tutması beklenirken, yeni yapılandırılmış olan İngilizce dersi öğretim programının konuşma becerisi üzerine katkısının değerlendirilmesi yönü ile program okuryazarlığı, İngilizce ders saatleri, ders içi etkinlikler gibi eksik kalınan durumlarla ilgili politika yapıcılara ve öğretmenlere de yol göstermesi beklenmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışma, Creswell (2007) tarafından açıklandığı gibi nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmadır. Karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü desenin kullanıldığı bu çalışmada nitel veri toplama yöntemleri ile elde edilen verilerin açıklanması için nicel verilere yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda olgubilim deseni kullanılmıştır. Chapman ve Smith’e (2002) göre, olgubilim araştırmaları katılımcıların tecrübelerini, bir durumu ya da eylemi anlamlandırmaya yönelik çalışmalar olup

kişilerden edinilen verilerin detaylı analizine bağlı yürütülmektedir. Olgubilim çalışmalarına farklı bir yönüyle yaklaşan Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre de farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguların incelendiği çalışmalardır. Bu araştırmada bahsedilen olgu, 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi alan öğrencilerin hedeflenen İngilizce konuşma becerilerine ulaşmalarını etkileyen öğrenme ve öğretme süreçleridir. Bu kapsamda temel veri toplama tekniği olarak görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerle bireysel olarak gerçekleştirilen İngilizce konuşma etkinliği yer almaktadır.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin Çankaya ilçesine bağlı, dört devlet okulundan 2016-2017 eğitim öğretim yılında 6. sınıf düzeyinde olan (5. sınıftan mezun olup, 6. sınıfa başlayan öğrencilerle dönem başında çalışma yürütülmüştür) 34 öğrenci ve bu okullarda 5. ve 6. sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapmakta olan 9 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Okullar uygun örnekleme yolu ile belirlenirken öğrenciler amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiştir. "Araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek" (Yıldırım & Şimşek, 2016; s.71) öğretmen ve öğrencilerin seçiminde ilgili okullardaki İngilizce öğretmenleri ve onlar tarafından yönlendirilen öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmen çalışma grubu, yeni eğitim sistemi ile ilk defa İngilizce dersi alan öğrencilere eğitim veren 5. ve 6. sınıf düzeyinde ders yürüten öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğrenci çalışma grubu ise, aynı öğrenme öğretme süreçlerinde benzer eğitim basamaklarından geçerek, aynı öğretim programını takip eden ve uygun örnekleme yolu ile seçilen farklı okullarda aynı öğrenim kademesinde öğrenim gören 20 erkek ve 14 kız öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve İngilizce konuşma etkinliği söz konusu ölçütler göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Dört farklı okulda görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumları ve İngilizce öğretmenliği deneyim süreleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin mezuniyet alanları ve mesleki deneyimleri

OKUL	ÖĞRETMEN / CİNSİYETİ	MEZUN OLUNAN BÖLÜM	DENEYİM
O1	T1 / KADIN	Fizik Öğretmenliği Bölümü	19 yıl
	T2 / KADIN	İngiliz Dili Eğitimi Bölümü	22 yıl
	T3 / KADIN	Kimya Öğretmenliği	24 yıl
O2	T4 / KADIN	Kimya Bölümü	24 yıl
	T5 / KADIN	İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü	28 yıl
O3	T6 / KADIN	İngilizce Öğretmenliği Bölümü	26 yıl
	T7 / KADIN	Kimya Bölümü	21 yıl
O4	T8 / KADIN	İngilizce Öğretmenliği Bölümü	12 yıl
	T9 / KADIN	Biyoloji Bölümü	14 yıl

O: Okul, T: Öğretmen

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmen ve öğrenci görüşme formları, Patton'ın (2005) sınıflandırdığı yaklaşımlardan görüşme formu düzenleme yaklaşımı baz alınarak planlanmıştır. Bu yaklaşım, görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bunun için, Türkiye'de ve dünyada yabancı dil eğitimi, İngilizce öğretim programı ve yeni eğitim sistemiyle ilgili olarak yapılan araştırmalar incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar üzerinde durulup sorular şekillendirilmiştir. Görüşme formlarının son şekline gelmesi, uzman görüşlerinin alınması ve pilot uygulamalar sonrasında gerçekleşmiştir. Uzman görüşleri için özel bir okulda öğretmenlik yapan beş İngilizce öğretmeni ve Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve ODTÜ'de Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan dört öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ışığında, görüşme sorularında benzer amaca hitap eden sorular tekrar düzenlenmiştir, bazı ifadeler değiştirilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra iki İngilizce öğretmeni ve 5. sınıf düzeyinde iki öğrenci ile pilot uygulamaya sunularak veri toplama araçlarının uygunluğu ile ilgili değerlendirme yapılmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili alınan görüşleri ile beraber, 5. sınıftan

mezun olan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi hedeflerine ulaşma düzeylerini belirleyebilmek amacıyla öğrencilerle İngilizce konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir.

İngilizce konuşma etkinliği için Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) sınavlarında kullanılan Starters (başlangıç) A1 seviyesinde olan bir görsel ve İngilizce konuşma etkinliği formu kullanılmıştır. Ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi kazanımları ile başlangıç (starters) seviyesindeki Cambridge ESOL sınavı kazanımları benzer olduğu için bu görselin kullanılmasına karar verilmiştir (Handbook for teachers, 2016). İngilizce konuşma etkinliğinde öğrencilerle tek bir görsel üzerinden konuşulmasının sebebi öğrencilerin cevap verirken istedikleri resimleri seçme olasılığını ortadan kaldırarak farklı öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi hedeflerine ulaşma düzeylerini daha rahat ölçebilmek ve görüşme süresini öğrencileri sıkmayacak ve dikkat dağınıklığına sebebiyet vermeyecek uzunlukta tutabilmektir.

Araştırmada bir diğer veri toplama aracı olarak dokümanlardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, 4+4+4 eğitim sistemine kadar olan ve 4+4+4 eğitim sisteminin İngilizce dersi öğretim programları (2, 3, 4 ve 5. sınıf) ve ilgili MEB dokümanları (Tebliğler Dergisi, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği) incelenmiştir.

Veri toplama sürecinin öncesinde Hacettepe Üniversitesi'nden 23.06.2017 tarih ve 1430 sayılı yazı ile etik izin alınmasının ardından, Ankara ili Milli Eğitim Müdürlüğünden okullara yönelik gerekli izinler alınmıştır. İlgili birimlerden alınan izinler sonucunda öğrenci görüşmeleri ile ilgili olarak velileri ile irtibata geçilmiş ve velilerden veli izin formlarını doldurmaları istenmiştir. Ayrıca konuşma etkinliğinde kullanılan rubrik ve görsel için geçerlik ve güvenilirliği kabul edilmiş uluslararası geçerliği olan Cambridge ESOL sınavı rubriği ve görseli (Cambridge English, 2016) kullanılmıştır. Rubrik, Akbaş ve Korkmaz'ın (2007) açıkladığı rubrik uyarılma kriterleri ışığında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu süreçte öncelikle Cambridge University Press ile temasa geçilerek rubriğin ve görselin kullanılması için izin alınmıştır. Ardından rubriğin çevirisi İngilizce alanında uzman olan birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır, ikinci araştırmacı tarafından geribildirim ve düzenlemeler ile bir taslak oluşturulmuştur. Uyarılma yapılırken basit ve kısa cümleler kullanılmış, öznel anlatımlardan uzak durulmuş ve belirsizlik ifade eden sözcük kullanımından kaçınılarak düzenlemeler yapılmıştır (Akbaş ve Korkmaz, 2007). Taslak çeviri, Türkiye'de Cambridge ESOL sınavını uygulayan bir uzman ve Hacettepe Üniversitesi ve ODTÜ Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında görev yapan üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan görüşler ışığında görüşme sorularında benzer amaca hitap eden sorular tekrar düzenlenmiştir ve sorulardaki anlatım bozuklukları giderilmiştir böylece rubrik son haline getirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde isteğe bağlı olarak ses kayıt cihazı kullanılmış ve öğretmen, öğrenci ve okul isimleri araştırma sürecinde gizli tutulmuş ve kodlanarak değerlendirilmeye alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar kelime kelime yazıya dökülmüştür. Verilerin analizi yapılırken öncelikle görüşmeler okul, öğretmen ve öğrenci olarak 3 farklı grupta toplanmış ve kodlanmıştır: Okullar (O1, O2, O3, O4, vb.); öğretmenler (T1, T2, T3, T4, T5, vb.); ve öğrenciler (S1, S2, S3, S4, vb.).

Nitel veri analizi yapılan öğretmen – öğrenci görüşmeleri ile ilgili bulgular değerlendirilirken, Colaizzi'nin (1978) betimsel olgubilim analiz yönteminin altı aşaması kullanılmıştır. Buna göre sırasıyla veriyi tanımlamak, önemli ifadeleri belirlemek, anlamları şekillendirmek, temaları kümelemek, ayrıntılı tanımlamak, temel yapıyı ortaya çıkarmak işlem basamakları takip edilmiştir. Öncelikle öğretmen ve öğrencilerin görüşme sorularına vermiş olduğu yanıtlar araştırma problemi kapsamında temalara ayrılmıştır. Bu temalar arasında da bağ kurularak kodlar belirlenmiştir. Aşamaların sonunda öğretmen görüşmelerinden 4 tema ve 8 kod, öğrenci görüşmelerinden de 2 tema ve 5 kod elde edilmiştir. Sunum aşamasında da verileri görünür kılmak için elde edilen temalar ve kodlardan bir model oluşturulmuştur (Bkz. Şekil 1 ve 2). Araştırmada elde edilen veriler, notların sistematik olarak kaydedilmesi, kodlara ulaşım kolaylığı ve kodları düzenleme, kodlar arası ilişkileri tanımlayabilme, çeşitli temalar oluşturarak kodları bunlara göre sınıflandırabilme gibi imkânları açısından (Yıldırım ve Şimşek, 2016) NVivo 11 Nitel Veri Analiz Programı ile analiz edilmiştir.

Öğrenciler ile İngilizce konuşma becerilerini ölçmek amaçlı yapılan görsele yönelik İngilizce konuşma etkinliği sonuçları ses kayıtları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bunun için toplam puanlar ve ortalamalara dayalı nicel veri sunulmuştur. Bu etkinliğin kayıtları, rubrik aracılığı ile, İngilizce kelime telaffuzları açısından da değerlendirildiğinden yazıya dökülmemiştir. Öğrencilerin İngilizce görüşme değerlendirilmesi yapılırken rubriğe göre değerlendirilen konuşmaların puanları Excel Office Aracı kullanılarak tabloya yazılmıştır. İngilizce konuşma etkinliği analizinden edinilen verilerin karşılaştırılabilmesi için, söz konusu sınava hakim üç farklı İngilizce öğretmeninden, rastgele seçilmiş olan beş öğrencinin konuşmalarını değerlendirmesi istenmiş ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçların, araştırmacıların sonuçları ile benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca çalışmada, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından doküman incelemesi kapsamında bahsedildiği gibi, veri toplama araçlarını destekler nitelikte ve araştırma problemine yönelik 4+4+4 eğitim sisteminin öncesi ve sonrası İngilizce dersi öğretim programları (2, 3, 4 ve 5. sınıf) ve ilgili MEB dokümanları (Tebliğler Dergisi, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği) analiz edilmiştir.

### **Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği**

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı en önemli ölçütlerden biri olarak kabul edilmektedir ve buna bağlı olarak geçerlik ve güvenilirlik araştırmalarda en çok kullanılan ölçütlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Karma desen yöntemi kullanılan araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliği Lincoln ve Guba (1985) tarafından kullanıldığı gibi inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları çerçevesinde açıklanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla görüşme formları düzenlenirken ve rubrik hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerin ses kayıtları kelime kelime yazıya dökülmüş ve tekrar dinlenerek ayrıntı ve hataların gözden kaçması engellenmiştir. Üçgenleme tekniğine uygun olarak elde edilen verilerin birbirini teyit etmesi için (Yıldırım ve Şimşek, 2016) detaylı doküman analizi (ULAKBİM, SSCI, SCOPUS, ERIC, EBSCO very tabanları, YÖK tez veri tabanı, üniversitelerde yer alan eğitim ile ilgili kitaplar vb.) yapılmış ve farklı bakış açıları, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmak için (Yıldırım ve Şimşek, 2016) öğretmen ve öğrenci görüşmelerine bağlı olarak öğrenciler ile İngilizce konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarında ve çalışma grubunda çeşitliliğe yer verilerek, üçgenleme tekniğine göre araştırmanın geçerliğini arttırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın aktarılabirliği ile ilgili olarak araştırmanın rahat anlaşılabilmesi için çalışma grubu, ortamı ve süreçleri Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından da önerildiği gibi ayrıntılı olarak betimlenmiş, öğrenci ve öğretmen görüşmelerini analiz etmek için kullanılan Nvivo 11 nitel analiz programıyla veri, tema ve kodlara ayrılmış ve yorum katılmadan doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Ayrıca okuyucunun rahatlıkla anlayabilmesi için araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri toplama süreci hakkında detaylandırmalar yapılmıştır. Araştırmanın tutarlığı için öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden rastgele seçilen bir kısmı, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı alanında doktorasını tamamlamış bir uzman tarafından da kodlanmış ve karşılaştırılan analizlerde uyum sağlanmıştır. Bu süreçte Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 363) tarafından vurgulanan "sayısal analizlerin ön planda olmadığı nitel araştırmalarda güvenilirlik için araştırmacının iç tutarlılık korelasyonu ya da K20 gibi testleri yapması beklenmez" ifadesinden hareketle bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlama Miles ve Huberman'ın KR20 vb bir formül ile sayısallaştırılmamış, araştırmanın doğası gereği bu kaygı güdülmemiş ancak güven duyulabilirliği (trustworthiness) arttırmak adına bu bölümde sıralanan farklı stratejiler işe koşulmuştur. Öğrenciler ile yapılan İngilizce konuşma etkinliğinin sonuçları araştırmacı tarafından değerlendirildikten sonra alanında uzman üç İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve karşılaştırıldığında sonuçların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle ilgili veriler de benzer süreçlerde toplanmış ve görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır. Son olarak, araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için araştırma sürecinde elde edilen veriler ve kodlamalar araştırmacılar tarafından gerek görüldüğü zaman incelenmek üzere saklanmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili araştırmacıların topladıkları verilerden elde edilen sonuçların uygunluğu, doğruluğu, anlamlılığı ve kullanılabilirliği göz önünde bulundurulmuştur (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu sebeple araştırmada İngilizce konuşma etkinliği için oluşturulan ölçme aracı maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yeterince karşılama durumu uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir ve uzmanlardan alınan görüşler neticesinde gerekli düzenlemelerin yapıldığı veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.

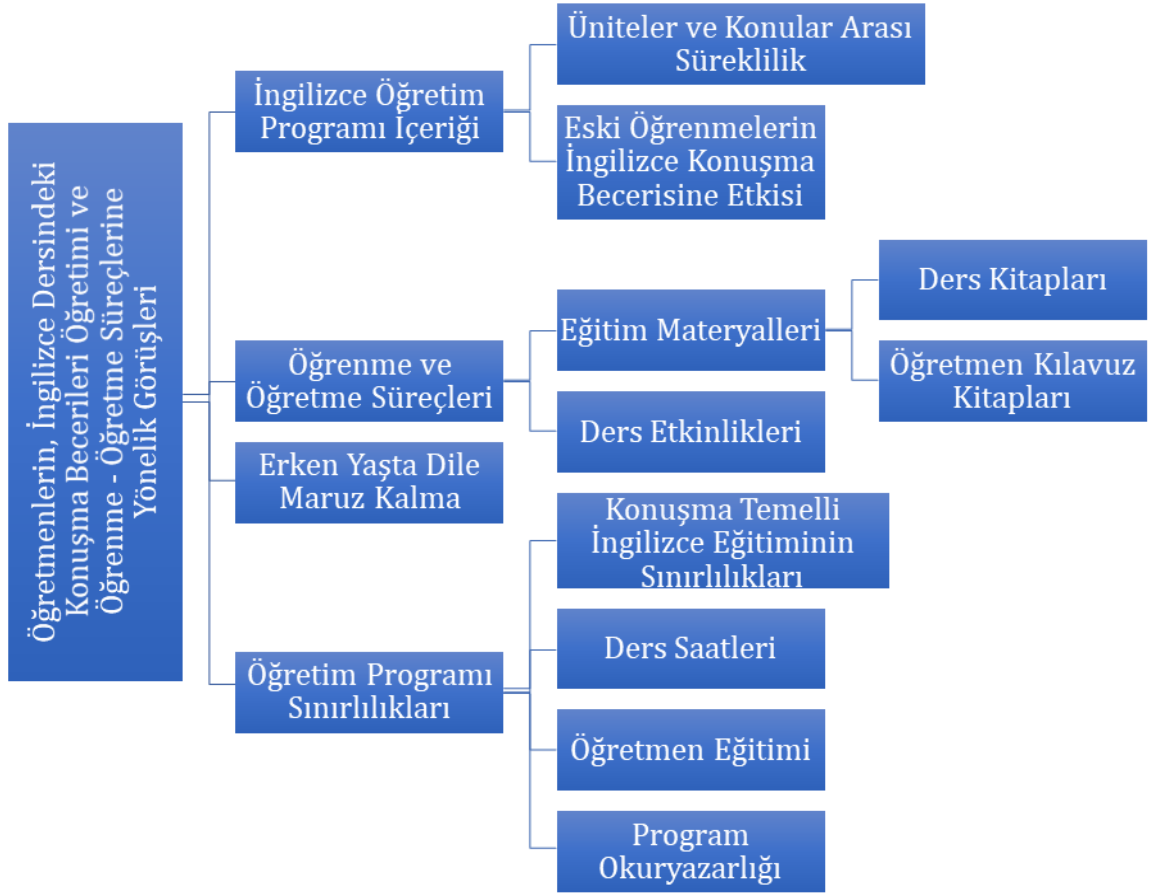
Araştırmada nicel boyutun güvenilirliği ile ilgili olarak İngilizce konuşma etkinliğinde araştırmacılar tarafından elde edilen sonuçlar etkinliğe hakim İngilizce öğretmenlerinin bağımsız analiz sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Bütün bu çalışmalar neticesinde birbirine yakın sonuçların ortaya çıkması analiz sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermiştir.

## **BULGULAR**

Araştırma neticesinde elde edilen bulgular araştırma problemlerine bağlı olarak üç ana başlık altında incelenmiştir.

### **1. Öğretmen Görüşmelerinden Edinilen Bulgular**

Bu tema altında sunulan veriler öğretmen ve öğrenci görüşmelerine dayalıdır. Şekil 1'de, bu bölümdeki kodlar, ilgili tema altında görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen temalar ve kodlar

### 1.1 İngilizce Öğretim Programı İçeriği

"Üniteler ve Konular Arası Süreklilik" ve "Eski Öğrenmelerin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi" kodlarının yer aldığı "İngilizce Öğretim Programı İçeriği" temasında öğretmenlere sorulan "üniteler ve konular arasındaki bağlantı" ve "5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 2. sınıftan itibaren öğrenmiş olduğu konuları rahatlıkla hatırlayıp İngilizce konuşurken kullanabilmesi" ile ilgili görüşme sorularına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

#### 1.1.1 Üniteler ve Konular Arası Süreklilik

Üniteler ve konular arasındaki süreklilik ile ilgili öğretmenlerin çoğu olumlu yönde görüş bildirirken (T1, T4, T5, T6, T7 ve T9) konular ve üniteler arasında süreklilik olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenler de (T2, T3, T8) vardır.

Konular arasında süreklilik olduğunu düşünen bir öğretmenin görüşü: "Ayrıca konuları değerlendirdiğimizde özellikle 5 ve 6. sınıflar arasında güzel bir süreklilik var. 5'te [sınıfta] öğrendiklerini 6. sınıfta tekrar ediyorlar, çok da iyi oluyor." (T9, O4) şeklindedir.

Üniteler ve konular arasında süreklilik olmasını olumlu bir durum olarak yorumlayan T1, ancak bu olumlu durumun fırsata çevrilmesi için ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir: "5. sınıflarda bizden vermemiz beklenen konular göz önünde tutulduğunda bir öncekilerde bunların verilmiş olması gerekiyor dolayısıyla süreklilik söz konusu ama saat yetersizliği bunu bize verimli kılmıyor diye düşünüyorum." (T1, O1)

T5 kodlu öğretmen süreklilik olduğu konusunda diğer öğretmenlerle aynı fikirdedir ancak bunun çok da verimli bir durum olmadığını düşünmektedir: "Üniteler ve konular arasında bir süreklilik vardır ama bu her yıl çocukların unutup tekrar öğretilmesi sonucunda sanki bir süreklilik arz etmiyormuş gibi görünmesini sağlıyor. Çocuklar hiçbir şey öğrenmemiş de yeniden öğrenmişçesine dinliyorlar." (T5, O2)

'Üniteler ve Konular Arası Süreklilik' kodu ile ilgili T2, T3 ve T8 olumsuz görüş bildirmişlerdir. Üniteler ile ilgili görüşünü bildiren T2 üniteler arası süreklilik olmadığını örnekler vererek açıklamıştır: "Üniteler arasında kesinlikle bir süreklilik yok ve bence bir dengesizlik var. Yani mesela altıncı sınıfların bir ünitesinde şimdiki zamanı öğretiyoruz bir sonraki ünite de hemen sıfatlara zarflara geçiliyor diğer ünite de...." (T2, O1)



Diğer bir yandan T3 de ilkokuldan ortaokula kadar uygulanan İngilizce öğretim programları arasında süreklilik olmadığı görüşünü paylaşmıştır. Öğrencilerin konuları hatırlayamamasının sebebini kitaplar arasındaki sürekliliğin olmaması olarak açıklamıştır: *"İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıftaki müfredatla beşinci sınıftaki müfredat çok farklı. Yani ikinci, üçüncü, dördüncü sınıfta değil, çocuk şu anda sadece elimizdeki müfredatla dile aşinalık kazanıyor."* (T3, O1)

### **1.1.2 Eski Öğrenmelerin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi**

"5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 2. sınıftan itibaren öğrenmiş olduğu konuları rahatlıkla hatırlayıp İngilizce konuşurken kullanabilmesi" ile ilgili görüşme sorusundan edinilen yanıtlar analiz edilerek "Eski Öğrenmelerin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi" kodu altında toplanmıştır. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde T3, T5, T6 kodlu öğretmenler öğrencilerin geçmişe yönelik konuları hatırlamıyor olmasından bahsetmektedirler. Öğretmenlerin görüşleri sırasıyla: *"2. sınıftan beri öğrendiği konuları hatırlayabilmesi bile bazen mümkün olmuyor"* (T5, O2). Bir diğer öğretmen de geçmiş konuları hatırlayan öğrencilerin yalnızca kelimeleri hatırlayabildiğini ancak bunun İngilizce konuşurken cümle kurmalarına yardımcı olmadığını belirtmektedir: *"Rahatlıkla oturup öyle konuşabilecek durumda değil çocuklar. Kelimeler belki vardır ama cümle kurmakta sıkıntı çekiyor çocuklar."* (T6, O3). T3, ilkokuldan itibaren okutulan kitaplar arasında süreklilik olmamasının öğrencilerin öğrendiği eski konuları hatırlayamama sebebi olarak belirtirken T2 ve T4 de bu durumun öğrenciye göre değişeceğini, çalışan öğrenciler için olumlu bir sonucu olduğunu belirtmektedirler: *"Tabi bu da çocuktan çocuğa değişir. Yani çalışan ilgili çocuk bunu yapabilir, yapanlar var ama tabi çalışmadan sınıfı geçip gelmiş olanlar da var onlar yeterli olamıyorlar."* (T2, O1)

### **1.2 Öğrenme ve Öğretme Süreçleri**

Öğretmen ve öğrenci görüşmelerine dayalı verilerin analizi ile elde edilen "öğrenme – öğretme süreçleri" temasında eğitim materyalleri ve ders etkinlikleri kodları oluşturulmuştur. Görüşme yapılan 6. sınıf öğrencilerine yöneltilen, "öğretmenlerinin, öğrencileri derste İngilizce konuşmaya teşvik etme durumları" ve "derste hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin İngilizce konuşma durumları" ve bunlara bağlı olarak "yapılan etkinliklere yönelik" görüşme sorularının analizine de bu tema altında yer verilmiştir.

#### **1.2.1 Eğitim Materyalleri ve Ders Etkinlikleri**

T2, T4, T7 ve T9 İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yeterli olduğunu düşünürken, T1, T3, T5, T6, T8 söz konusu kitapların yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

T2, kitaplardaki konuşma etkinliklerinin yeterli olduğu görüşünü belirtirken bu yeterliği ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı avantaja çeviremediğini şu şekilde belirtmiştir: *"Konuşma etkinlikleri ünitelere uygun yani ünitenin konusuyla ilgili ve vakit olursa gerçekten yararlı olur. Konuşma üniteleri saçma ya da etkili değil diyemem ama dediğim gibi bizim tek problemimiz vakit."* (T2, O1)

Bu görüşe karşılık kitabın yetersiz olduğu görüşünde olan T3 ve T6, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini desteklemek için ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir:

*"Biraz daha kapsamlı olursa iyi olur açıkçası. Yetersiz kalabiliyor. Başka kaynaklardan görsel ve listening almak zorunda kalabiliyoruz."* (T3, O1) *"Kaynak olarak farklı sitelerin, farklı kitapların kullanılması gerekiyor. Bu da biraz öğretmene kalmış bir durum oluyor. 2. sınıfta ve 3. sınıfta ders kitapları daha çok boyama, eşleme, çizme tarzında etkinlikleri oluyor."* (T6, O3)

Öğretmen görüşmelerine dair yürütülen analizde ortaya çıkan kategorilerden biri de öğretmen kılavuz kitaplarıdır. Bu kategoriye bağlı olarak T1, T2, T4, T6, T7, T8, T9 eğitim öğretim yılları başında ellerine kılavuz kitapların ulaşmadığını ancak bu durumun onları olumsuz etkilemediğini belirtmişlerdir.

*"5. sınıflarda öğretmen kılavuz kitabı yok maalesef. Onun için biz kendimiz günlük planlar yaparak, hazırlıklar yaparak gidiyoruz. Kılavuz kitap olmamasına rağmen öğretmenlere de böyle bir esneklik verilmesi de iyi bir şey. Kılavuz kitapların öğretmenleri kısıtladığını düşünüyorum."* (T7, O3)

T4 ve T2 kılavuz kitapları tecrübeli öğretmenlerin kullanmasına gerek olmadığı görüşündedirler:

*"5. sınıfların öğretmen kitabı yok. Öğretmen kılavuz kitapları tecrübeli öğretmenler için gerekli olmayabilir. Ama yeni başlayan öğretmenlerimiz için kılavuz kitaplara ihtiyaç var diye düşünüyorum."* (T4, O2) *"Kılavuz kitabı kullanma ihtiyacı duymuyoruz artık kaç yıllık öğretmeniz hani. Şahsen kullanmıyorum."* (T2, O1)

Görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri görüşlerini bildirirken derste uyguladıkları İngilizce konuşma becerileri ile ilgili olan etkinliklere de değinmişlerdir (T2, T4, T8). Ders materyallerinin yanında derste yapılan etkinliklerin de öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olması gerektiğini vurgulayan bir öğretmen görüşü: *"Kitaplarda yer alan konuşma etkinlikleri çocukların gelişim özelliklerine uygun olabilir ama içindeki etkinlik şekli, etkinliğin yapılışı yaşa uygundur. Sınıf içinde nasıl bir etkinlik yapılacağı önemlidir."* (T5, O2) şeklindedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin ders esnasında İngilizce konuşabilmeleri için yaptıkları etkinlikler arasında drama, soru-cevap, yarışmalar, kukla seslendirmeler gibi farklı etkinliklere, öğretim yöntem ve tekniklerine yer verdikleri görüşmelerde dile getirdikleri hususlardandı.

Derste soru cevap etkinliklerinin yapılması ile konuşma becerisini geliştirmesi ile ilgili T2 kodlu öğretmen şöyle bir yorum yapmıştır: *"Öğretmen vakit ayırmasa hiç konuşma yapılmadan geçilir yani. Sadece kitap işlenmiş olur. Çocuk sadece kitaptaki sorulara cevap verirken İngilizce konuşmuş olur. Başka şans yok."* (T2, O1)

Soru cevap tekniğinin yanı sıra öğretmenlerin bahsetmediği daha farklı etkinliklerden bahseden öğrencilere rastlanmaktadır: *"... diyalog kurduruyordu bize."* (S20, O2)

*"Öğretmenimiz İngilizce alt yazılı bir film getiriyor."* (S5, O4)

Ortaokul İngilizce derslerinde İngilizce öğretmenlerinin İngilizce konuşması ile ilgili görüşleri sorulan öğrencilerin paylaşımlarından ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders süresince ilkokuldaki İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha fazla İngilizce konuştukları sonucuna varılmaktadır: *"Mesela hoca sınıfa giriyor İngilizce konuşuyor. Bir şeyi anlatırken İngilizce konuşuyor."* (S5, O4).

*"5. sınıfta da 6. sınıfta da öğretmenlerim farklıydı. 5. sınıfta konuşurdu öğretmenimiz İngilizce derste, 6. sınıfta daha fazla konuşuyor şu anda."* (S18,O2)

Öğretmenlerin derste İngilizce konuşmalarının yanı sıra ana dilde konuştukları da öğrenciler ve öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Derslerde öğretmenlerin ana dillerini de kullanarak öğrencilere yardım ettikleri görülmektedir. T7 ve T8 bu konu ile ilgili eleştirilerini şu şekilde açıklamışlardır: *"Yarı Türkçe yarı İngilizce ders yapmamızdan dolayı çocuk yeterince bu dili geliştiremiyor."* (T7, O3)

*Sürekli İngilizce konuşmak değil de 6. sınıflarda Türkçe arada araya kaynıyor yani. Çünkü arada tutuluyorlar hadi sen de arkadaşlarına sor diye Türkçe konuşmak zorunda kalıyorum.* (T8, O4)

### **1.3 Erken Yaşta Dile Maruz Kalma**

Öğretmenlere, 2. sınıftan itibaren İngilizce dili eğitiminin başlıyor olmasının öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi açısından nasıl bir sonuç ortaya çıkardığı ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için sorulan görüşme sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda 'erken yaşta dile maruz kalma' teması oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin çoğu (T2, T3, T4, T5, T6 ve T7) öğrencilerin 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamalarının olumlu sonuçları olduğunu belirtmişlerdir. T4, T5 ve T7 kodlu öğretmenler de "Kritik Yaş Hipotezi"ne uygun olarak görüşlerini bildirmişlerdir: *"... çünkü çocukların 2. sınıftaki hafızalarıyla 6. sınıfa gelmiş öğrencilerin hafızaları da çok farklı oluyor..."* (T4, O2)

*"... çocuklar ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar iyi gelişirler."* (T5, O2)

T1 kodlu öğretmen 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamalarının olumlu bir sonucunun olmama sebebi olarak öğretim programının uygulanmasında eksiklik olduğunu, öğrencilerin ilkokuldan bilgi eksikliği ile geldiklerini vurgulamaktadır:

*"Bize gelen çocukların konuşma düzeylerinde çok büyük bir değişiklik biz göremiyoruz hatta birçok kelimenin okunuşunda hatalı okuyorlar ve çok donanımlı gelmediklerini düşünüyorum kelime eksikleriyle geliyorlar. Şu an bizim vermemiz gereken 5. sınıf konularındaki kelimelerin birçoğunu bildiklerini kabul ediyoruz ama sanki bunlar hiç verilmemiş gibi, dolayısıyla uygulamada belki eksiklik olabilir."* (T1, O1)

Aynı doğrultuda, öğrencilerin 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamalarının olumlu bir sonucu olmadığını söyleyen T8 ve T9 kodlu diğer iki öğretmen İngilizce konuşma becerisine katkısı olmasa bile İngilizce kelime bilgisi açısından yararı olduğunu söyleyerek öğretim programında eksik olduğunu düşündükleri hususları şu şekilde belirtmişlerdir: *"... Evet kelime bakımından daha donanımlı geliyorlar ama konuşma becerisinin daha üst seviyeye çıkabilmesi için kitapların değişmesi gerekir."* (T8, O4)

*"... ama öğrencilerin derse katılımları, derse aşinalıkları 2. sınıftan beri işledikleri için derse biraz daha güvenli geliyorlar. Dolayısıyla belli bir alt yapısı, kelime bilgisi olan öğrenciyi konuşturmak daha kolay. Çok konuşma açısından etkisi olduğunu düşünmüyorum ama en azından bazı şeyleri bilerek geldikleri için kazanımları gerçekleştirmemiz daha kolay oluyor."* (T9, O4)

Aslında bu alıntıda öğretmenin ifadelerinde bir çelişki göze çarpmaktadır. 2. sınıf düzeyinden itibaren İngilizce derslerinde belli kazanımlarla ilerleyen öğrencilerin daha rahat konuşabilmesi öğretmenin de belirttiği gibi beklenen bir durumdur ancak öğretmen, ilerleyen cümlesinde bu kazanımların öğrencilerin konuşmalarına yansımalarının önemsiz ölçüde olduğuna değinmiştir. Bu durum, derslerde gerek öğrencilerin, gerekse de öğretmenlerin İngilizce konuşmaya ağırlık vermemesinden kaynaklanıyor olabilir. Böylelikle, öğretmenin de belirttiği gibi öğrenciler sadece kavramlara karşı belli bir hazırbulunuşluk düzeyinde olacak, ancak bu durumdan konuşma becerileri yeterince etkilenmeyecektir.

## 1.4 Öğretim Programı Sınırlılıkları

Bu bölümde konuşma temelli İngilizce eğitiminin sınırlılıkları, zaman ve program okuryazarlığı kategorileri yer almaktadır. Elde edilen veri, öğretmen görüşmelerine dayalıdır.

### 1.4.1 Konuşma Temelli İngilizce Eğitiminin Sınırlılıkları

2. sınıftan 5. sınıfa kadar konuşma becerilerinin ön planda tutulması ile ilgili öğretmen görüşlerine "konuşma temelli İngilizce eğitimi" kodu olarak yer verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşme verilerinin analizine göre, öğretmenler öğretim programlarında konuşma becerilerinin, okuma, yazma becerilerine göre ön planda tutulmasının olumlu bir durum olduğu konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, konuşma becerileri lehine düzenlemeyi savunan görüşlerin yanında öğretmenlerin İngilizce konuşma becerilerinin tek başına İngilizce öğretim programında ön planda tutulmasını yetersiz bulan, farklı etkinliklerle desteklenebileceği düşüncesinde öğretmenler (T4, T7, T9) olduğu görülmektedir.

*"Konuşma becerisi ön planda tutuluyor olabilir ama konuşma becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içi etkinliklerde yeterli düzeyde geliştirildiğini düşünmüyorum. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi iyi bir şey ben de bunu destekliyorum."* (T7, O3)

T6, öğrencinin İngilizce konuşması için düzeltilmesi gereken ön şartların olduğunu belirtmiştir:

*"İngilizce dersinde iş yoğunluğu öğretmene kalıyor. Sadece kitaba kalındığında çocuk bir şey öğrenmiyor. Daha çok etkinlik bulunacak dışarıdan. Daha çok konuşturulacak. Bazı çocuklar çok aktif katılım sağlıyorlar, bazı çocuklar İngilizce dersini sevmiyor, bazı çocukların ilkokulda gelen bir ön yargısı var öğretmenlerle yaşadığı olumsuzluklardan dolayı dersten uzaklaşmış. Akran baskısı var, çocuklar bu sebepten arkadaşlarını gülecek diye derse katılamıyorlar."* (T6, O3)

İngilizce ders saatlerinin az olması, öğretim ortamlarındaki eksiklikler ve kitapların yetersiz olması ile ilgili yapılan yorumların yanı sıra İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilememesi nedenlerinden öğretmenlerin vurguladığı bir diğer etken de çevresel faktörlerdir. Öğrencilerin okul dışında ya da İngilizce dersleri dışında İngilizce konuşmak ile ilgili bir aktivitede bulunamaması çevresel faktörlerin başında gelmektedir: *"... İngilizce konuşma alanları da pek fazla olmadığı için bu da onların konuşma becerilerini azaltıyor. Sadece derste konuşabiliyorlar. Derste görüyor dışarı çıktığında konuşabildiği bir alan kalmış olmuyor."* (T4, O2)

### 1.4.2 Ders Saatleri

İngilizce ders saatlerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmedeki yeterliği hakkında öğretmenlerin görüşleri "ders saatleri" kodu altında açıklanmıştır. Tüm öğretmenler (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9) ortaokul İngilizce ders saatlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ek çalışma ve etkinlik yapmak için yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Öğrenci konuşma becerilerine yönelik ortalamanın en düşük olduğu okulda (O1) görev yapan T2, ders saatlerinin yetersizliğinden yakınmaktadır: *"Altıncı sınıflarla da üç saat ders görüyoruz onda da [dört temel dil becerisinden] hangi birini yapalım."* (T2, O1). Aynı okuldan T3 kodlu öğretmen de ders saatlerinin yetersizliğinden bahsetmektedir: *"Dediğim gibi en azından her bir seviyeye bir saat daha artırılsa ders saati hem öğrenciler hem de öğretmenler daha rahat eder diye düşünüyorum."* (T3, O1). Ortalaması yüksek olan okullardan birinde görev yapan T4 kodlu öğretmen de, ders saatlerinin yetersizliğinden bahsetmekte ancak bunu takviye derslerle desteklediklerini belirtmektedir: *"Ayrıca takviye kurslar yaptık. Bunlarla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ben ders sayısının artırılmasından yanayım."* (T4, O2)

Sadece T8 ve T9 (O4) ders saatlerinin yetersiz olduğunu ancak okul kararı ile seçmeli derslerle beraber İngilizce ders saatlerinin artırıldığını vurgulamışlardır:

*"Zorunlu seçmeli yani bu sene her sınıfta seçmeli İngilizce dersi açıldı. Geçen sene ama zorunlu değildi 3 saattir. Her sene farklı dersler seçiliyor öyle söyleyeyim. Zorunlu olmaktan ziyade hangi derse ihtiyaç varsa onu toplantı yapıp konuşuyoruz. O toplantıda belirleniyor. Geçen sene azdı 5. sınıflarda dersimiz o yüzden fazla konuşma olmadı yani."* (T8, O4)

Bu duruma benzer bir durum O2 kodlu okulda öğrenim gören öğrencilerle yapılan görüşmelerde de karşımıza çıkmaktadır: *"Paket paket veriliyor sınıflara. Deniyor ki sizin seçmeli Beden Eğitimi dersiniz ve*

seçmeli İngilizce dersiniz var veya seçmeli Fen bilgisi ve Matematiğiniz var. Herkese üç ders veriliyor mesela bizim sınıfa seçmeli Matematik, İngilizce ve Beden Eğitimi veriliyor.” (S18, O2).

### 1.4.3 Öğretmen Eğitimi

Çalışmada öğretmen eğitimi bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır. İngilizce öğretmenlerinin ikisi İngilizce Öğretmenliği (T6, O3; T8, O4), biri (T2, O1) İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, biri (T5, O2) İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü, kalan 5 kişi de (T1, O1; T3, O1; T4, O2; T7, O3; T9, O4) fen bilimleri ile ilgili farklı bölümlerden mezun olmuşlardır. İngilizce öğretmenlerinin tecrübeleri yıllara göre incelendiğinde yılların en az 12, en çok 28 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenliği bölümü dışında mezun olan öğretmenler İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı ile eğitim alarak İngilizce Öğretmeni olmaya hak kazanmışlardır. Bu durum ile ilgili, görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinden T1 alan dışı İngilizce öğretmeni olmanın zorluğundan konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili olan görüşme sorusuna yanıt verirken değinmiştir:

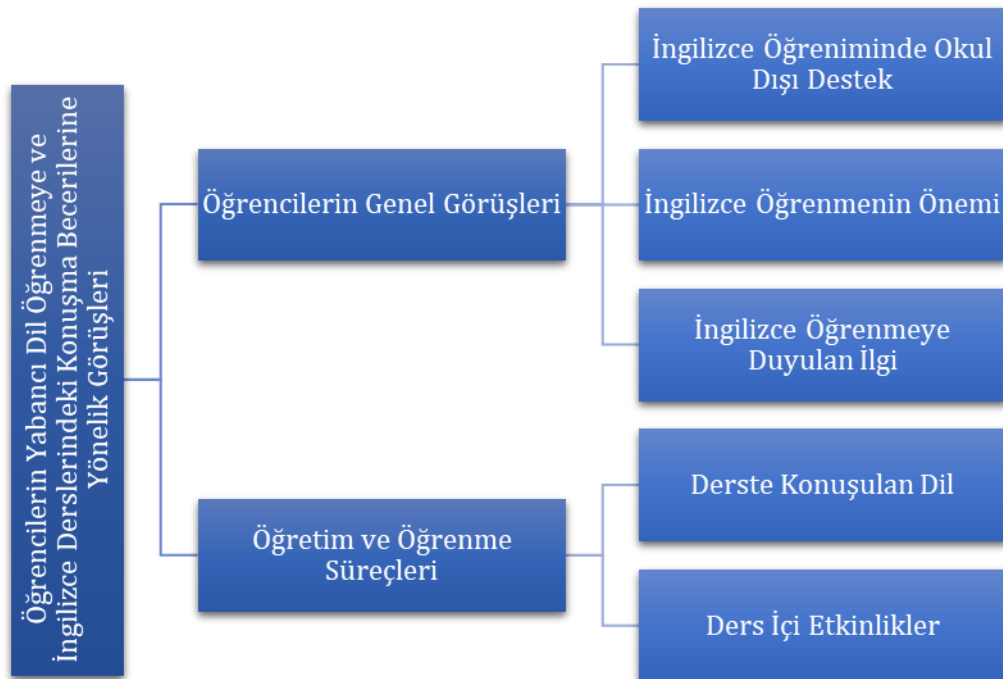
“Speaking kısmına geldiğimizde zayıf kalıyoruz. Kolay olmuyor. ... Ben kendime öz eleştiri yapmam gerekirse ben Fizik öğretmenliği mezunu olarak İngilizce öğretmeni olmaya çalıştığım için kendimce birtakım zorluklar yaşayabiliyorum. Çünkü bir İngilizce öğretmenin rahatlığında konuşamıyorum, kendimi kötü hissediyorum dolayısıyla bende gramer olarak kelime bilgisi olarak onları daha sağlam tutabilmek kaygısıyla o tarafa daha çok yöneliyorum.” (T1, O1)

### 1.4.4 Program Okuryazarlığı

Öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları ilkökul 2. sınıftan ortaokul 6. sınıfa kadar olan süreci kapsamaktadır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde T1, T7 ve T8 kodlu öğretmenlerin sadece kendi dersine girdikleri dönemin programlarına hakim oldukları, ilkökul İngilizce öğretim programına dair çok az bilgilerinin olduğu ya da hiç olmadığı anlaşılmaktadır. Bu da, analizde “program okuryazarlığı” kodunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Aşağıda ilgili öğretmenlerden iki alıntı sunulmaktadır: “Çok fazla bilmiyorum ilkökul kısmının içeriğini, 4. sınıfın sonuna kadar ne işlediler nasıl işlediler bilmiyorum açıkçası.” (T1, O1). “Konuşma becerilerinin ön planda tutulduğunu bilmiyordum ben mesela 2. sınıftan 5. sınıfa kadar.” (T8, O4)

## 2. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Görüşme yapılan 6. sınıf düzeyinde dört farklı okuldan 34 öğrenciye, ilkökul 2. sınıftan itibaren katıldıkları İngilizce derslerindeki konuşma becerilerine yönelik öğrenme - öğretme süreçleri ile ilgili sorularla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre oluşturulan tema ve kodlar Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** Öğrenci görüşmelerinden elde edilen temalar ve kodlar

## **2.1 Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye ve İngilizce Derslerindeki Konuşma Becerilerine Yönelik Görüşleri**

Görüşme yapılan dört farklı okuldan 34 öğrenciye, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersindeki konuşma becerilerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda "İngilizce Öğreniminde Okul Dışı Destek", "İngilizce Öğrenmenin Önemi" ve "İngilizce Öğrenmeye Duyulan İlgisi" başlıkları ile kodlar oluşturulmuştur:

### **2.1.1 İngilizce Öğreniminde Okul Dışı Destek**

Öğrencilere evde İngilizce dersi ile ilgili yardım alıp almadıkları sorulduğunda görüşme yapılan öğrencilerin 32'sine evde en az bir kişi İngilizce dersi ile ilgili yardımcı olurken, yalnız iki öğrenciye (S18, S32) evde yardımcı olan kimsenin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu iki öğrenciden biri olan S18 (O2), kardeşinin İngilizce bildiğini ama kendisine yardımcı olmadığını dile getirmiştir.

Söz konusu iki öğrencinin gösterilen resim ile ilgili İngilizce konuşma görüşmeleri değerlendirmelerine bakıldığında iki öğrencinin de aldıkları puanların ortalamasının aynı ya da daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğrencilere evde İngilizce dersi ile ilgili yapılan yardımlar; genellikle bilmedikleri İngilizce kelime anlamlarını sorma, İngilizce dersi yazılı sınavlarına çalışırken veya ödevlerini yaparken birilerinden destek almaları şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır: "Sınavlardan önce veya derslerden önce konuları tekrar etmeme yardım ediyorlar" (S15, O3).

"Mesela anlamadığım bir soru olduğunda onu bana anlatıyorlar. Anlamadığım kelimelerin anlamlarını bana söylüyorlar" (S16, O3).

"Annem bana ödevlerimde ve bilmediğimde kelimelerde yardımcı oluyor. Ablam testlerimi kontrol ediyor genelde. Öyle yardımcı oluyorlar." (S1, O4)

### **2.1.2 İngilizce Öğrenmenin Önemi**

S26 (O1) dışındaki tüm öğrenciler İngilizce dilini öğrenmenin önemli olduğu görüşünü bildirmiştir, neden önemli olduğunu düşündükleri konusunda iyi bir meslek sahibi olmak" (S10, S23, S28, S34) ve "dünyada kullanılan ortak dil" (S1, S3, S7, S12, S13, S14, S17, S21, S24, S32) gibi görüşler belirtmişlerdir. İngilizce dili için 'dünya dili' diyen öğrencilerin yanında 'yurt dışına çıktıklarında iletişim sağlamaya yarayacak olan dil' (S2, S4, S5, S6, S8, S9, S16, S18, S20, S22, S25, S31, S33) olduğu konusunda ortak görüş bildiren öğrenciler de vardır. "Ben Türkiye'de olacağım için gerek yok bence." (S26, O1) "Başka ülkelere gittiğimizde orada İngilizce konuşan insanlar var. Bilmezsek iletişim kuramayız" (S33, O1). "Önemli çünkü mesela ilerde bir meslek seçmede yardımcı olabilir, daha iyi bir iş sağlayabilir." (S34, O1).

### **2.1.3 İngilizce Öğrenmeye Duyulan İlgisi**

Öğrencilere sorulan bir diğer soru da İngilizceyi sevmeleri ile ilgilidir. Toplam 11 öğrenci İngilizceyi sevmediğini belirtirken, 23 öğrenci İngilizceyi sevdiğini söylemiştir. İngilizceyi sevmediğini söyleyen öğrencilerin gerekçeleri arasında dili öğrenmenin zor gelmesi ve geçmişteki İngilizce öğretmenlerini sevmemeleri yer almaktadır: "Bazen kelimeler çok oluyor ve kafam karışıyor, ezber gerekiyor." (S28, O1). "İlkokul ve 5. sınıftaki öğretmenlerimden dolayı sevmiyordum. Çok kabalardı. Bize bağıyorlardı." (S31, O1) İngilizceyi seven öğrencilerin gerekçeleri arasında "farklı dilleri öğrenme isteği", "mesleklerinde işe yarayacak" olması vardır: "İngilizceyi seviyorum çünkü ileride yapacağım işte İngilizce dilini bol bol kullanacağım." (S21, O2). "Başka bir dil öğrenmeyi çok seviyorum. Birkaç tane daha yabancı dil olsa öğrenmek isterdim." (S23, O1)

## **2.2 Öğrenme ve Öğretme Süreçleri**

Görüşme yapılan 6. sınıf öğrencilerine, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili öğretmenlerinin onları derste İngilizce konuşmaya teşvik etme durumları, derste hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin İngilizce

konuşma durumları ve bunlara bağlı olarak yapılan etkinlikler sorulmuştur. Elde edilen veriler "Derste Konuşulan Dil" ve "Ders İçi Etkinlikler" başlıkları altında incelenmiştir.

### 2.2.1 Derste Konuşulan Dil

Öğrencilere ilkökul öğretmenlerinin derste İngilizce konuşması ile ilgili yöneltilen soruya, öğrencilerin hatırladıkları kadarıyla alınan cevaplar, ilkökul öğretmenlerinin ders boyunca çoğunlukla İngilizce konuşmadığı yönündedir: "Hayır. Türkçe konuşuyorlardı, İngilizce cevap bekliyorlardı" (S31, O1). "Yani sınıfa girdiğinde 'Good morning!' diyordu bir de 'Oturun!' diye İngilizce diyordu. Başka İngilizce bir şey demiyordu ilkökulda." (S23, O1). Buna karşın derste öğretmenlerinin İngilizce konuştuğunu ve bu durumun kendilerine katkısı olduğunu düşünen öğrenciler de (S3, S20) vardır: "Öğretmenler telaffuz etmeyi öğretmek için özellikle İngilizce konuşuyordu. Konuşarak öğrenmemizi sağlamaya çalışıyorlardı" (S3, O4).

"Evet. Bizim hocamız İngilizce konuşuyordu. Derslere İngilizce giriyordu. Etkinliklerde de arada Türkçe konuşuyordu anlayacağımız kadarıyla." (S20, O2).

Ortaokul İngilizce derslerinde İngilizce öğretmenlerinin İngilizce konuşması ile ilgili görüşleri de sorulan öğrencilerin paylaşımlarından, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders süresince daha fazla İngilizce konuştukları sonucuna varılmaktadır: "Mesela Hoca sınıfa giriyor İngilizce konuşuyor. Bir şeyi anlatırken İngilizce konuşuyor" (S5, O4). İngilizce dersi süresince İngilizce konuşulması ile ilgili görüşleri alınan öğrencilerin öğretmenlerinin derste İngilizce konuşmalarını, ders kitaplarında yazan soruları okuması, öğrencilerin konuşurken destek almak amaçlı sorduğu Türkçe cümleleri öğretmenlerinin İngilizceye çevirmeleri olarak yorumladığı ortaya çıkmıştır (S20, S24, S28, S30, S31): "Kitaptaki etkinlikleri İngilizce konuşarak söylüyordu. Biz de almaya çalışıyorduk." (S28, O1) "Soruları İngilizce okuyorlar." (S31, O1) "Kelime yazıyoruz onun İngilizce halini söylüyorlar, bazen anlamadığımız şeyleri söylüyorlar onların İngilizce halini söylüyorlar" (S30, O1). Öğretmenlerin derste İngilizce konuşmalarının yanı sıra ana dilde konuştukları da öğrenciler ve öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Derslerde öğretmenlerin ana dillerini de kullanarak öğrencilere yardım ettikleri görülmektedir. T7 ve T8 bu konu ile ilgili eleştirilerini şu şekilde açıklamışlardır: "Yarı Türkçe yarı İngilizce ders yapmamızdan dolayı çocuk yeterince bu dili geliştiremiyor" (T7, O3). "Sürekli İngilizce konuşmak değil de 6. sınıflarda Türkçe arada araya kayıyor yani. Çünkü arada tutuluyorlar 'hadi sen de arkadaşlarına sor' diye Türkçe konuşmak zorunda kalıyorum." (T8, O4).

### 2.2.2 Ders İçi Etkinlikler

Öğrencinin derste İngilizce konuşması için yapılan teşvik edici etkinlikler değerlendirildiğinde, S6, S7, S18, S20 kodlu öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili yapılan etkinliklerden memnun olduğu ortaya çıkmaktadır: "Kelimelerle adam asmaca oynamıştık. Harfler söylüyorduk çıkacak kelimeyi tahmin etmeye çalışıyorduk" (S6, O4).

Derslerde yapılan diğer etkinliklerle ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında soru cevap tekniği, diyalog kurma, yabancı film izleme gibi etkilere yer verildiği sonucuna da ulaşılmaktadır. "Çalışma kitaplarının bazı bölümlerinde soru cevap oluyor. Öğretmenimiz birbirimize o soruları sorup cevaplamamızı istiyor. O şekilde İngilizce konuşuyoruz." (S6, O4)

"Öğretmenimiz İngilizce alt yazılı bir film getiriyor" (S5, O4).

"Kelime verip görselini seçtirme yapıyorlardı. Bazen testlerde İngilizce konuşuyordu anlatırken. Bir kelimeyi öğrenmemiz için on kez yazdırıyordu." (S4, O4).

Öğrencilerin derste İngilizce konuşması için yapılan teşvik edici etkinlikler değerlendirildiğinde, S6, S7, S18, S20 kodlu öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili yapılan etkinliklerden memnun olduğu sonucuna ulaşıırken, S2, S3, S4, S6, S8, S23, S25 kodlu öğrencilerin, öğretmenlerin kelime bilgisine, test çözümüne ve soru - cevap tekniğine derslerde ağırlık vermesine vurgu yapmaları dikkat çekmektedir.

### 3. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerileri Hedeflerine Ulaşması

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri hedeflerine ulaşma derecelerinin belirlenmesi için rubrik düzenlenmiştir. Bu rubriğe göre öğrencilerin toplamda alması gereken en yüksek puan dokuz, en düşük puan ise sıfırdır. 5. sınıftan mezun olan öğrenciler ile gerçekleştirilen görsele yönelik İngilizce konuşma etkinliğinden elde edilen veriler düzenlenen rubriğe göre değerlendirilmiştir. Okulların ortalamaları karşılaştırıldığında O2, O3 ve O4 okullarının ortalamalarının birbirlerine yakın ve yüksek olduğu buna rağmen O1 kodlu okulun ortalamasının düşük olduğu görülmektedir (Tablo 3).

**Tablo 3.** İngilizce konuşma etkinliğinden elde edilen sonuçlara göre okulların ortalamalarının karşılaştırılması

Okul Adları	Aritmetik Ortalama
O1	3,17
O2	6,67
O3	6,89
O4	7,29

Elde edilen aritmetik ortalama sonuçları öğretmen ve öğrencilerden alınan görüşler ile beraber değerlendirildiğinde sonuçların tutarlı olduğu görülmektedir. Ortalaması yüksek olan okullar ile düşük olan okul arasında çıkan anlamlı farkın, yürütülen görüşmeler ve öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde öğretmen, öğrenci, okul ve çevre gibi unsurlara dayalı olduğu söylenebilir. Bunlar arasında ders saatlerinin nicelik ve niteliği (ör. ders saatleri içinde İngilizce konuşulması, okulda İngilizce takviye dersleri yapılması vb.) öğretmen eğitimi, öğretmenlerin program okuryazarlığı, öğrencilerin derse olan ilgisi, tutumu, önbilgileri, evde İngilizce dersine yönelik yardım alınıp alınmaması gibi farklı değişkenler söz konusu olabilir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Birinci ve ikinci araştırma sorularına göre öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ilgili çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Genç, 2012; Küçüktepe, Emiñoğlu Küçüktepe, Baykın, 2014; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016; TEPAV, 2013; Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017). Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizceye maruz olma sürelerinin az olması, öğretmenlerin derste İngilizce konuşma becerilerine yer veren etkinliklere zaman ayıramaması ve derste İngilizce konuşma sürelerinin az olması, sınırlı ders saatlerinin ortaya çıkarmış olduğu olumsuz sonuçlar olarak belirtilebilir.

İngilizce ders saatlerinin yetersizliğine vurgu yapan ve bu durum ile ilgili memnuniyetsizliklerini dile getiren öğretmenlerin bu olumsuzluğa karşı MEB tarafından sağlanan seçmeli ders ve takviye kursları gibi imkânları değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin, yabancı dil eğitiminin öneminin farkında oldukları söylenebilir. Bunlara bağlı olarak öğrencilerin dile maruz kalma süresi ile İngilizce konuşma becerisinin gelişmesi arasında doğru orantı olduğu, ders saati arttıkça öğrencinin de İngilizce konuşma becerisinde başarı düzeyinin arttığı yönünde yorum yapılabilir. Bu konu ile ilgili olarak, Çatal, Şahin ve Çelik (2018) ile Can ve Işık Can (2014) araştırmalarında, öğrencilerin ikinci yabancı dil öğretiminde ders saatlerinin yetersizliğine vurgu yaptıklarını belirtirken, Bayyurt da (2012) ders saatlerinin arttırılmasının ve yabancı dil öğretiminin ders saati içinde etkili ve verimli bir şekilde yapılmasının çok önemli olduğunu vurgulamıştır. İngilizce öğretim programına (MEB, 2018) bakıldığında programın uygulanmasına dair önemli hususlar arasında "Öğrenmenin amacı belirli bir zaman aralığında öğretim programındaki konuları işleyip bitirebilmek yerine kurulan iletişimi derinleştirmeye çalışmaktır" ifadesi yer almaktadır (s. 94). Böylece öğretmenlerin çok sık vurguladığı "zaman yetersizliği" bu madde ile telafi edilerek diğer önemli bir madde olan "öğrencilerin dil hakkında bir şeyler öğrenmek yerine o dil ile ilgili bir şeyler yaparak İngilizce iletişim becerilerini geliştirmeleri" için ders saatleri etkili bir şekilde kullanılabilir. Ancak öğretmenlerin kitapları bitirme ve öğretim programını yetiştirme gibi kaygılar taşımaları yerine, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için öğretim düzenleyerek, sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirmek ile ilgili çalışmalar yapmaları öğrenme - öğretme sürecinin niteliğini etkileyebilir.

Yabancı dil öğretimi, kalıcılığı sağlamak için öğrenenin aktif olmasını gerektiren bir süreçtir. Acat ve Demiral'ın da (2002) belirttiği gibi "dil öğretimi süreci uygun kesin kural ve işlemlere dayalı durağan bir süreç değildir." (s. 315) Öğretmenin ders içi etkinlikleri öğrenciye göre çeşitlendirmesi ve öğrencilere etkinliklere uygun ortamlar hazırlaması önemlidir. Nitekim Cameron (2005) yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretiminde temel gayelerinden birinin çocukları yabancı dil öğrenirken konuşmalarda ve yazılı metinlerde dilin nasıl kullanıldığını görmeleri hususunda yardımcı olmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin yabancı dili öğrenme ortamında ne kadar bulduklarından çok, buldukları ortamda yabancı dili öğrenirken ne kadar kaliteli zaman geçirmiş oldukları önemlidir. Ders saatinin yetersiz olmasına yönelik

Kandemir (2016) ve Tok ve Arıbaş (2008) tarafından elde edilen verilerde de öğretmenler, İngilizce ders saatlerinin az olduğunu belirterek, öğrenme ve öğretme süreçlerinde tekrar yapamadıklarını ve bazı etkinlikleri ders içinde yetiştiremeyerek ödev vermek zorunda olduklarını vurgulamışlardır. Bu da ders saatlerinin kaliteli olarak değerlendirilemediği sonucunu doğrulamaktadır. Yücel ve diğerleri de (2017) haftalık ders saatlerinin öğrencilerin hedeflenen dil yeteneklerine ulaşabilmeleri için arttırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bayyurt (2012) yaptığı çalışmada, İngilizce ders saatlerinin etkin bir biçimde kullanıldığında, öğrencinin dili öğrenmesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, öğretim programına bağlı olarak ders saatleri arttırmıyorsa da İngilizce öğretmenlerine ders saatlerini konuşma becerilerine yönelik olarak daha verimli kullanabilmeleri ile ilgili eğitim verilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir. Bu eğitimlerin ardından, öğretmen uygulamaları takip edilerek eğitimin sürdürülebilirliği sağlanabilir.

Ders esnasında yapılan yabancı dil ile ilgili etkinlikler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin vakit oldukça öğrencilere İngilizce konuşma becerilerine yönelik etkinlikler yaptırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında kullandığı yöntemlerden biri de dramadır. Drama kapsamında kukla gösterisi, seslendirme, rol yapma gibi etkinlikler yapılmaktadır. Larsen-Freeman da (2003) iletişimsel dili öğretme metodunda bu etkinliklere yer vermiş ve drama yöntemi kullanımının öğrencilere farklı sosyal roller edinme ve farklı sosyal durumlarla ilgili iletişim kurma becerilerini deneyimleme fırsatı verdiğini belirtmiştir. Bir diğer etkinlik de, soru-cevap tekniği ile yapılan etkinliklerdir. Soru-cevap tekniği ile öğrencilerden cümle kurarak soru sormaları ve cevap vermeleri beklenir, böylece öğrenciler yeni kelimeleri ve dilbilgisi yapılarını tekrar etme şansı bulur (Larsen-Freeman, 2003). Bu doğrultuda, görüşme yapılan öğretmenlerin kelime bilgisine vermiş olduğu önemden dolayı, soru cevap tekniğini kullanıyor oldukları sonucuna varılabilir. Diğer bir yandan zaman probleminde yakınan öğretmenlerin, drama yöntemini kullandıklarını belirtmeleri de ilgi çekicidir. Bu noktada, öğretmenlerin çoğunlukla rol yapma ve seslendirme etkinliklerini kastedtikleri, farklı aşamalar da gerektiren drama yöntemi ile bir kavram karmaşası yaşadıkları söylenebilir.

Veri analizinde edinilen sonuçlardan biri de, üniteler ve konular arası sürekliliktir. 2006 ve 2013 İngilizce öğretim programları ile ilgili yapılan araştırmalarda (Çetintaş, 2010; Yücel ve diğerleri, 2017) söz konusu programlarda üst sınıflara çıkıldıkça dil becerilerinin, işlevlerinin, yapılarının ve kelimelerin tekrar edilerek genişletildiği bulgusu elde edilerek süreklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitaplar ve üniteler arasında süreklilik olması, konuların tekrar edilmesine olanak sağlayacağından öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı arttıracak unsurlardandır. Bu nedenle yabancı dil eğitiminde sürekliliğin sağlanmasında içerik düzenleme yaklaşımlarından sarmal program yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Sarmal programlamada yeni konu bir kere öğretilip bırakılmaz, aksine derslerin farklı zamanlarında tekrar öğretilir, öğretmenler ve öğrenciler aynı konuyla birden fazla çalışabilirler ancak her seferinde bu konu daha zor ve karışık şekilde karşısına çıkabilir (Dubin ve Olshtain, 2000). Bu bağlamda, okullarda kullanılan kitapların konu ve üniteleri arasında süreklilik olmasıyla ilgili görüşleri alınan öğretmenler arasında süreklilik olduğu konusunda görüş paylaşımları olduğu gibi, süreklilik olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenler de bulunmaktadır. Alanyazında öğretim programlarında sürekliliğin önemini vurgulayan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Çetintaş, 2010; Yücel ve diğerleri, 2017). Araştırma bulguları, üniteler ve konular arası süreklilik olmadığını düşünen öğretmenler olduğuna işaret etmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin ön bilgilerini çağırarak şekilde derslerini planladıkları söylenebilir. Bu durum ayrıca, öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki eksikliklerine de delil olabilir.

Çetintaş (2010), araştırmasında öğretim programlarının birbirinin devamı ve tamamlayıcı olması gerektiği ile ilgili MEB tarafından yönetmelikte yer alan maddeye vurgu yaparak üniteler ve konular arası sürekliliğin gerçekleşememe sebebi olarak, kurumsal alt yapının yeterince sağlanmamasını göstermektedir. Kurumsal alt yapı ile, yeni eğitim sisteminde yabancı dil derslerinin ilkokuldan başlaması ile yabancı dil öğrenenlerin sayısının artmasından dolayı ortaya çıkan öğretmen açığı kastedilmiştir. Bu açığın kapatılması için alan dışı mezunlara İngilizce Öğretmenliği sertifikası verilerek İngilizce Öğretmeni olma hakkı verilmesine de değinen Çetintaş (2010), bu durumda "dilsel düzeyleri istenilen ölçüde gelişmemiş, yöntem bilgileri eksik öğretmenlerin atanması" (s. 70) gibi sorunların ortaya çıktığına değinmiştir. Alan dışı mezun öğretmenler, ilkokul öğretim programına hakim olmadıklarından, üniteler ve konular arası sürekliliği sağlamakta zorluk çekebilirler. Araştırmada yapılan görüşmelerde de, alan dışı mezun olan öğretmenlerin öğretim programına hakim olmadıkları, mesleki anlamda yetersiz oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Doğan (2012) araştırmasında, öğretmenlerin programın yapısının, kapsamının ve özelliklerinin farkında olmaları gerektiğini belirterek bu farkındalığın öğretmenler tarafından hayata geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.



Araştırma sonucuna paralel olarak Saral (2019) da, İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlığına yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olmayan öğretmenlerin program okuryazarlığının bölüm mezunu olanlara göre daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğretim programının sık sık değişmesinden ve öğretmenlere programların yeterli olarak tanıtılmamasından kaynaklanıyor olabilir (Alkan ve Arslan, 2014; Yücel ve diğerleri, 2017). Araştırma bulguları da, görüşme yapılan öğretmenlerin program okuryazarlığı ile ilgili eksiklikleri olduğunu göstermektedir, çünkü görüşmelerde öğretmenlerin İngilizce öğretim programına hakim olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada alan dışı mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda yaşadıkları eksikliklerin yanında, öğrettikleri dile hakim olmadıkları öğretmenlerin açıkça belirttiği görüşlerinde karşımıza çıkmaktadır. Benzer sonucu, Can ve Işık Can da (2004) araştırmalarında öğrencilerden elde ettikleri verilerde benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin etkili yöntem ve teknik kullanmadıklarını, ikinci yabancı dil alanına vakıf olmadıklarını belirtmişlerdir. Halbuki Cameron'un (2003) öğretmen eğitimi ile vurguladığı üç hassas nokta vardır. Bunlardan birisi öğretmenin, öğrencinin nasıl düşündüğünü ve öğrendiğini anlaması, bir diğeri öğretmenin öğrettiği dile hakim olması ve son olarak öğretmenin tüm ders boyunca öğrencilerle yabancı dil konuşabilme beceri ve bilgisine sahip olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yeni öğretim programında konuşma becerisinin ön planda tutuluyor olmasının olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler bu durumun etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgularken, Gömleksiz ve Aslan (2017) ve Özüdoğru ve Adıgüzel (2016) tarafından da belirtildiği gibi, öğrenilen dilde kalıcılığı arttırmak için öğrencilerin sınıf içinde yapılan konuşma becerisini destekleyecek etkinliklerle dili kullanma sürelerinin arttırılması da önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak TEDMEM (2016) tarafından yapılan araştırma ile "okulda ve sınıfta geçirilmesi gereken süre ne kadar artarsa istenilen bilgi, beceri, değer ve davranışların kazanılmasının da o ölçüde artacağı yönündeki varsayımın gerçekleşmesinin ancak öğretim süresinin etkili kullanılması ile mümkün olduğu" sonucuna ulaşılmıştır (s. 97). Yabancı dili öğrenirken öğrenilen dile maruz kalmak, o dili sık kullanmak öğrenmede kalıcılığı artıran etkenlerdendir. Sınıf ortamında öğrenciler ana dili öğrenirken dile maruz kaldıkları kadar, yabancı dili öğrenirken aynı derecede yabancı dile maruz kalamamaktadırlar. Okul dışı ortamlarda da yabancı dilin kullanımı nadirdir. Miller (2014), bu durum ile ilgili öğrenciler sadece öğretmenlerinden duydukları ve onların öğrencilerin önüne koydukları İngilizce ile sınırlandırıldıkları konusuna değinmiştir. Okulda ders olarak görülen İngilizcenin okul dışında ana dili İngilizce olmayan toplumlarda kullanılması pek mümkün değildir ve ülkemizde İngilizce eğitimi sadece okul ortamıyla sınırlı kalmaktadır (Can ve Işık Can 2014; Seçkin, 2010; Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri okul dışında yapabilecekleri İngilizce etkinlikler için teşvik etmelerinin yanı sıra, derslerde öğrencileri İngilizce diline olabildiğince maruz bırakmaları ve dili kullanabilecekleri ortamlar yaratmaları faydalı olacaktır. Cameron (2005) yabancı dil öğrenmenin temel özelliklerinin öğrenilen yabancı dile maruz kalma süresi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin olduğunu belirtmektedir. Cameron'a (2005) göre sınıf dışında, öğrenilen yabancı dile maruz kalma imkânı çok sınırlıdır. Dolayısıyla öğretmenin görevlerinden biri de sınıf etkinlikleriyle öğrencilere yabancı dili edinmeleri için fırsatlar oluşturmak ve böylece öğrencilerin yeni öğrendikleri dile daha fazla maruz kalmalarını sağlamak olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, derste ana dilde konuşulmasının yanında çeviri etkinliklerinin yapıldığı, öğrenciler ve öğretmenler tarafından paylaşılan görüşler arasındadır. Çoğunlukla kelime bilgisi ile ilgili çeviri yapılmasının yanı sıra, cümle çevirisi yaptıklarından da bahseden öğrenciler bunun kendileri için yararı olduğunu belirtmiş ve öğretmen çeviri yaparken, kendilerinin bilgisini ölçebildiğini söylemişlerdir. Cumpenasu (2007) araştırmasında, yabancı dil derslerinde çeviri yapılmasının çok önemli bir yere sahip olduğuna değinmiştir. Bu önem, kelimelerin anlamlarının ya da dilbilgisi yapılarının anlaşılır olması gibi etkenlerle açıklanırken; çevirinin, yabancı dilde konuşma alışkanlıkları ve becerilerinin gelişmesinde yardımcı olamayacağını da belirtmiştir. Buna bağlı olarak Bailey (2020), öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirmek için "Grammar Translation Method" yerine derslerde sadece hedef dilin kullanılmasına yönelik olan "Direct Method" kullanımının anlamlı olacağını vurgulamıştır. Bailey'e (2020) göre, öğrenilen yabancı dile sürekli maruz kalmak önemlidir ve bu metod ile dört becerinin geliştirilmesinin yanında, konuşma becerisi de geliştirilmektedir. Öğrenciler, sorulan sorulara cevap verebildikleri gibi soru da sorabilecek kadar yabancı dili içselleştirmelilerdir. Bu durum, başlangıç seviyesinde olan öğrenci için de geçerlidir.

Yabancı dil eğitiminde, ders kitabı kullanımı da önemli bir yere sahiptir. Araştırmada yer alan ders kitapları ile ilgili kod kapsamında, öğretmenler kitaplardaki konuların öğrencilerin dikkatini çektiğinden ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bulduklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak kitapları etkinlik ve konuşma becerilerini geliştirmeleri açısından yetersiz buldukları söylenebilir. Öğretmenler ders kitaplarını kullanmalarının yanı sıra ek kaynaklardan yararlanmak zorunda olduklarını, kitapların bazı konularda yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Nitekim Genç (2012), öğrencinin ilgi alanına ve öğrenme koşullarına uygun ve yeterli kitap seçilmesinin konuşma becerileri gelişimine de katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Ders kitaplarının yanında öğretmenler için temin edilen öğretmen kılavuz kitaplarının yeterliliği ile ilgili görüş sorulduğunda öğretmenler, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 5. sınıf İngilizce kitaplarına yönelik öğretmen kılavuz kitaplarının kendilerine ulaşmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere yardımcı olması amacı ile geliştirilmiş Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) bakıldığında ilkökul 3 ve 4. sınıflar ile ortaokul 6, 7 ve 8. sınıfların e-kitapları ile beraber öğretmen kılavuz kitaplarının yayınlandığı görülürken 2. ve 5. sınıf İngilizce kitapları ve öğretmen kitaplarının yayınlanmadığı görülmektedir. 5. sınıf ders kitaplarının ulaşmamasının kendilerini etkilemediğini söyleyen öğretmenler, ayrıca tecrübeli öğretmenlerin kılavuz kitaplarına ihtiyacı olmayacağını söyleyerek kılavuz kitaplar ellerine ulaşsa da kullanmaya gerek duymayacaklarını belirtmişlerdir, çünkü öğretmenler kılavuz kitaplarını yalnızca cevap anahtarı olarak değerlendirdiklerinden bahsetmektedirler. Halbuki öğretmen kılavuz kitaplarının içeriği ve öğretmenlerin yaratıcılığını ortaya çıkaracak yönlendiriciliği, öğretim programının başarılı olmasında en önemli etkenlerdendir (Göçer, 2011).

Araştırmacılar tarafından uyarlanan rubriğe göre değerlendirilen İngilizce konuşma etkinliği sonucuna göre, hiçbir soruya yanıt veremeyen, sıfır puan alan öğrenci sayısı ikidir. Söz konusu iki öğrenci aynı okulda olup, A1 seviyesinde olması gereken bir öğrencinin edinmesi gereken kazanımları edinemediğinden beşinci sınıfın sonunda ulaşmaları beklenen A1 seviyesine ulaşamamışlardır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemi ile ilgili yaptıkları yorumlar değerlendirildiğinde de İngilizce öğrenmenin öneminin bilincinde oldukları ancak İngilizceyi sevmedikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, İngilizceyi sevmeme nedenleri olarak, öğretmenlerin tutum ve tavırlarını ve dersin zorluğunu göstermişlerdir. Benzer sonuçlar, 2013 yılında TEPAV tarafından yapılan araştırma sonucunda da ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin İngilizceyi sevmeme nedenleri arasında dersi sıkıcı bulmaları, konuların üstesinden gelmekte zorluk yaşamaları, İngilizce öğretmenini sevmemeleri ya da İngilizce ders kitaplarını sevmemeleri bulunmaktadır.

Tüm ölçütlerden bir puan alan öğrenci sayısı beştir. Söz konusu öğrencilerin A1 seviyesine ulaşma düzeyleri değerlendirildiğinde, ulaşılması beklenen hedeflerde fazlasıyla eksik olduğu görülmektedir. Aynı okulda öğrenim gören bu öğrencilerin öğretmenlerinin ders saatlerinin yetersizliğinden bahsettiklerini ancak bu durumu iyileştirmeye yönelik ek çalışma yapmadıkları söylenebilir. Diğer okulların öğretmenleri de görüşme sırasında ders saatlerinin yetersizliğinden sıkça bahsetmişlerdir ancak bu yetersizliği seçmeli İngilizce dersleri ya da takviye İngilizce kursları ile gidermeye çalışmışlardır. TEPAV (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ders saatleri ile ilgili yapılan önerilerden birisi de ders saatlerinin iletişim açısından etkili kullanılabilmesidir. Söz konusu araştırmada ders saatlerinin arttırılıp, dilbilgisi tabanlı bir eğitime devam edilmesinin olumsuz bir etkisi olacağı görüşü açıkça belirtilmiştir. Ayrıca Can ve Işık Can (2014) tarafından yapılan ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili araştırmada, ikinci yabancı dil eğitiminin teorik ve ezberlere dayalı olmasının sebebi olarak, ders saatlerinin yetersizliğine işaret edilmesi araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuç ise, öğrencilerin evde İngilizce ile ilgili destek alma durumlarıdır. Ancak söz konusu destek kelime anlamı sorma, yazılı sınavlara çalışma ya da İngilizce ödevi yapma şeklinde olup konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik evde alınan yardımlara dair herhangi bir sonuç elde edilememiştir. Koçak ve Göçer de (2020) araştırmalarında öğrencilerin İngilizce ödevlerinde karşılaştıkları zorluklar ile ilgili olarak, kelimenin anlamını ve yazılışını bilmeme sonuçlarına ulaşmışlardır ve bu sonuçlara bağlı olarak verilen İngilizce ödevlerinin çoğunlukla okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik verildiğini, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ödev verilmediğini belirtmişlerdir. Halbuki Çakır (2011), evde ebeveynlerin akıcı olarak İngilizce konuşması, evlerde internet, müzik, televizyon gibi medyanın sık kullanılıyor olmasının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine çok büyük katkısı olabileceğini vurgulamıştır. Buna bağlı olarak araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersindeki konuşma becerilerine yönelik başarılarını olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasında evde İngilizce dersi ile ilgili yeterli destek alamamaları sonucuna varılabilir. Ayrıca TEPAV ve British Council (2013) iş birliği ile

yapılan araştırmada da ebeveynlerin İngilizce düzeyleri arttıkça evde kullanılan iletişim araçlarının oranının arttığı sonucuna ulaşılmıştır, bu da dolaylı olarak öğrencilerin yabancı dil konuşmalarını etkileyen faktörlerden olabilir.

Bütün ölçütlerden üç puan alan üç öğrencinin okulda takviye kurslarına katıldığı, hafta sonu dil kursuna gittiği veya seçmeli İngilizce dersi aldığı öğrenilmiştir. Bu durumda, daha önce de bahsedildiği gibi İngilizce ders saatlerine bağlı olarak öğrencilerin İngilizce diline maruz kalma sürelerinin artmasının, İngilizce konuşma becerilerine olumlu yönde yansıtacağı söylenebilir.

Özetle, Türkiye’de erken yaşta İngilizce dil eğitiminin konuşma becerilerine yönelik doğurguları incelendiğinde öğrencilerin 2. sınıftan itibaren İngilizce eğitimi almaya başlamasının öğrencilerde İngilizce kelime bilgisini arttırdığı, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini kavradığı ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin derste dil açısından kendilerine güvendikleri gibi olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer bir yandan da, İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili fazla yol kat edilemediği ve becerilerin kelime öğrenme düzeyinde kaldığı görülmüştür. Bunların sebebi olarak da, İngilizce ders saatlerinin nitelik ve nicelik yönleriyle yetersiz olması vurgulanmış ve öğretim ortamlarının elverişli olmamasından dolayı konuşma becerilerine yönelik etkinliklere kısıtlı yer verilmesi gösterilmiştir.

Çalışmanın sonuçları düşünöldüğünde bir takım öneriler getirilebilir. İngilizce takviye kurslarının okullarda zorunlu hale getirilmesi sağlanabilir ya da öğretmenler kurs açmaları için teşvik edilebilir. İlköğretim düzeyinde haftalık İngilizce ders saatleri arttırılabilir. Seçmeli İngilizce dersi ile beraber öğrencilerin haftalık olarak katılacakları İngilizce ders saatlerinin nitelik ve nicelik olarak arttırılmasının tüm sınıf düzeylerine uygulanması anlamlı olacaktır. Söz konusu ders saatlerinin etkili ve verimli (nitelikli) olması yönünde öğretmen eğitimlerine ağırlık verilebilir. Öğretmenlerin öğretim programını daha iyi tanımaları ve ders içi etkinlikleri çeşitlendirebilmeleri için MEB tarafından hizmet içi eğitimler verilebilir. Söz konusu hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda gelişmelerine destek olmanın yanı sıra, İngilizce öğretimi yöntem ve tekniklerini içeren konuları da kapsayabilir. Ancak hizmet içi eğitimlerin akabinde öğretmen uygulamalarının takip edilmesi eğitimlerin sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Hizmet içi eğitim programlarının yanında, öğretmen eğitimi programlarında da İngilizce öğretmen adaylarına programlar hakkında gerekli bilgi ve beceriyi kazandıracak şekilde bir iyileştirme yoluna gidilmesi önerilebilir.

Öğretmen atamalarında, alan dışı mezunların İngilizce öğretmeni olarak atanması hususunun tekrar gözden geçirilmesi önerilebilir. Geçmişte İngilizce öğretmeni yetersizliğinden dolayı İngilizce öğretmeni olarak atanan alan dışı mezunların, İngilizce öğretmeni olarak görevlerine devam edebilmeleri için güncel bir sınava tabi olmaları, alan dışı mezun İngilizce öğretmenlerinin yeterliğini ortaya koyabilir ve böylece gündemi takip etmeyen öğretmenlerle kendini geliştirmeye çalışan öğretmenler ayırt edilebilir. Öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak ve kendilerini geliştirmeye teşvik etmek üzere, mevcut öğretmenler de periyodik olarak değerlendirmeye tabi tutulabilir. Sınıf içi yapılabilecek etkinlikler çeşitlendirilirken, öğrenciler sınıf dışında da İngilizce konuşma becerilerini geliştirebilecek etkinlikler konusunda öğretmenler tarafından yönlendirilebilirler. Araştırmada dil becerileri yönü ile zayıf kalmış öğrencilerin İngilizce dilini sevmediklerini belirtmelerinden hareketle, etkinliklerin öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttıracak şekilde öğrenci merkezli geliştirilmesi ile öğrencilerin derse olan ilgi ve sevgilerinin de arttırılması sağlanabilir. Ayrıca kelime bilgisinin geliştirilmesinin yanı sıra, öğrencilerin İngilizce konuşma beceri seviyelerinin ilerletilebilmesi için ders süresince öğrencinin yeni öğrendiği yabancı dili kullanabileceği etkinlikler yapılabilir, sınıf ortamları iletişimsel yaklaşıma yönelik etkinliklerin yapılabileceği şekilde düzenlenebilir ve öğrenciler ders dışında da İngilizce ile ilgili yapabilecekleri etkinlikler konusunda yönlendirilebilirler. Öğretmen kılavuz kitapları tekrar gözden geçirilip öğretmenlere yön gösterecek, farklı etkinlikler sunacak şekilde düzenlenebilir. Ayrıca her seviye için öğretmen kılavuz kitabının basımı ve temini ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

## Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

## Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi'nden 23.06.2017 tarih ve 1430 sayılı yazı ile etik izin alınmıştır.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002) Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329. doi: 10.17755/esosder.58834
- Akbaş, G. & Korkmaz, L. (2007). Ölçek uyarlaması (Adaptasyon). *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 15-16. doi: <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.54872>.
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 31(7), 87-99.
- Bailey, K. M. (2020). Teaching Listening and Speaking in Second and Foreign Language Contexts. London: Bloomsbury Publishing.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. Sarıçoban, A., Oz, H. (Ed.) *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*. (s. 117 - 126) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Cambridge English. (2016). Handbook for teachers. 06 June 2019 retrived from <https://www.cambridgeenglish.org/tr/Images/153612-yle-handbook-for-teachers.pdf>
- Cambridge English. (2019). Why Cambridge English? 06 June 2019 retrived from <https://www.cambridgeenglish.org/tr/why-cambridge-english/>
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children. *ELT Journal*, 57(2). doi: 10.1093/elt/57.2.105
- Cameron, L. (2005). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, E. & Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Chapman, E., & Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of Health Psychology*, 7(2), 125-130. doi:10.1177/1359105302007002397
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Cumpenasu, G. F. (2007). The Role of Translation in Foreign Language Teaching. *Language and Literature – European Landmarks of Identity*, 3(2), 273. doi:10.17684/issn.2393-1140
- Çakır, İ. (2011). Danimarkalı ilköğretim öğrencileri neden güzel İngilizce konuşuyorlar? *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (135), 87-91.
- Çetintaş, B. G. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74. 19 March 2018 retrived from <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/90/90>
- Demirel, Ö. (2014). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirpolat, C. B. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri, SETA Yayınları, Analiz Sayı 131.
- Doğan, S. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Alanına Yeni Bir Kavram Önerisi: Program Okuryazarlığı. 19 March 2018 retrived from [https://www.researchgate.net/publication/283176877\\_Eğitimde\\_Program\\_Gelistirme\\_Alanına\\_Yeni\\_Bir\\_Kavram\\_Onerisi\\_Program\\_Okuryazarlığı\\_Curriculum\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/283176877_Eğitimde_Program_Gelistirme_Alanına_Yeni_Bir_Kavram_Onerisi_Program_Okuryazarlığı_Curriculum_Literacy)
- Dubin, F. ve Olshtain, E. (2000). Course Design, Developing Programs and Materials for Language Learning (10. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erarslan, A. (2018) Strengths and weaknesses of Primary school English language teaching programs in Turkey: Issues Regarding Program Components. *EJAL*, 4(2). doi: 10.32601/ejal.464194

- Education First EPI. (2019) The world's largest ranking of countries and regions by English skills. 08 March 2020  
retrived from <https://www.ef.com.tr/epi/>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6. Baskı). New York: Mc Graw Hill
- Genç, A. (2012). 4+4+4 uygulaması: Yabancı dil öğretimine yönelik görüşler. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12 - 13 Kasım 2012 A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.), (s. 117 - 126) içinde. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Göçer, A. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarının işlevselliğinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), s. 154 - 164. 21 April 2018 retrived from [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16\\_pdf/gocer\\_ali.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16_pdf/gocer_ali.pdf)
- Gök Çatal, Ö., Şahin, H. & Çelik, Feti (2018). 6, 7 Ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ISSN:1302-8944 Yıl: 2018 Sayı: 47 Sayfa: 123-136
- Gömlüksiz, M. N ve Aslan, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (64), 1-13. doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7374>
- Haznedar B. (2010), Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.Kandemir, A. (2016). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. doi: 10.13140/RG.2.2.33737.34402
- Koçak, D. ve Göçer, Ö. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Ev Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin ve Ev Ödevlerinin İngilizce Dersi Başarisina Etkisinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 20 (1) , 300-315 . DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-566735
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S. & Baykın, Y. (2014). 2. sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşmelerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78. 17 March 2018 retrived from <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/article/view/5000070044>
- Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (3rd ed.) London, England: Oxford University Press.
- MEB. (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. 22 February 2018 retrived from <https://dyned33.files.wordpress.com/2011/09/ortac3b6c49fretim-ingilizce-dersi-hazc4b1rlc4b1k-9-12-sc4b1nc4b1flar-c3b6c49fretim-programlarc4b12.pdf>
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Tebliğler Dergisi*. 16 April 2018 retrived from [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_02/22163752\\_Yizelge.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/22163752_Yizelge.pdf)
- MEB (2018). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Pogramı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MIT (2018). Cognitive scientists define critical period for learning language. 1 June 2018 retrived from <http://news.mit.edu/2018/cognitive-scientists-define-critical-period-learning-language-0501>
- Miller, K.K. (2014). What’s wrong with English education in Japan? Pull up a chair. 12 December 2017 retrived from <https://japantoday.com/category/features/lifestyle/whats-wrong-with-english-education-in-japan-pull-up-a-chair>
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. (2016). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi (Doktora Tezi) YÖK veri tabanından erişildi.
- Patton, M. (2005). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*, SAGE Publications, Inc.
- Saral, N.Ç. (2019). Exploring Curriculum Literacy Level Of English Language Teachers in Turkey. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK veri tabanından erişildi.
- Sarıçoban, A. ve Öz, H. (2012). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? *Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Seçkin, H. (2010). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5) s.7-24. 19 February 2018 retrived from <http://www.opusjournal.net/opusarsiv/2013-2/2013-2-1.pdf>
- TEDMEM. (2016). Ders Saatleri: Ne Kadar Az Ne Kadar Fazla?. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEPAV ve British Council (2013). Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. 30 April 2018 retrived from [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki\\_Devlet\\_Okullarinda\\_Ingilizce\\_Dilinin\\_Ogretimine\\_Iliskin\\_Ulusal\\_Ihtiyac\\_Analizi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogretimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf)
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), s.205-227
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 351-364.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., Bümen, N. (2017). Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2): 702-737.

### **İletişim/Correspondence**

Gözde Akdeniz  
gozdeakdeniz05@gmail.com  
Sevinç Gelmez – Burakgazi  
sevincgb@hacettepe.edu.tr

# **The Relationship between Secondary School Students' Reflective Thinking Tendencies towards Problem Solving and Perceptions of Problem Solving Skills**

**İshak Kozikoğlu, Van Yüzüncü Yıl University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>  
Merve Tunç, Van Yüzüncü Yıl University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7943-858X>**

## **Abstract**

*The aim of this research is to reveal the relationship between secondary school students' reflective thinking tendencies towards problem solving and perceptions of problem solving skills. The research was designed in correlational survey model and was conducted with 350 students in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Van province. "Perceptions Scale of Problem Solving Skills for Secondary School Students" and "Reflective Thinking Skill Scale for Problem Solving" were used as data collection tools in this research. Descriptive statistics, t test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis were used in data analysis. As a result of the research, it was found that secondary school students' perceptions of problem solving skills are at moderate level and their reflective thinking tendencies towards problem solving are at high level. While there is no significant difference in the secondary school students' perceptions of problem solving skills according to gender; it was concluded that female students' reflective thinking tendencies towards problem solving are higher than male students. It was determined that secondary school students' perceptions of problem solving skills and reflective thinking tendencies towards problem solving do not show significant difference according to the grade level. In addition, it was found that there is a moderate, positive and significant relationship between their perceptions of problem solving skills and reflective thinking tendencies towards problem solving, and their reflective thinking tendencies towards problem solving explained 28.9% of the variance in students' perceptions of problem solving skills.*

**Keywords:** Reflective thinking, Problem solving, Secondary school students

## **Suggested Citation**

Kozikoğlu İ., Tunç, M. (2020). The relationship between secondary school students' reflective thinking tendencies towards problem solving and perceptions of problem solving skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 87-101. DOI: 10.17679inuefd.433824



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 87-101  
DOI: 10.17679inuefd.433824

Received : 13-06-2018  
Accepted : 27-01-2020

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Today, people face many problems and try to overcome these problems throughout their lives. In the past, the problems encountered by people during their lifetime did not vary to a great extent, but the problems encountered in today's age are variable, making it almost impossible for individuals to overcome all problems with the knowledge they possess. This requires individuals to have problem-solving skills and to use various higher-order thinking skills while solving problems.

Problem solving is one of the most basic skills that a human being should possess, but problem solving also requires a variety of higher-order thinking skills. One of the skills considered necessary for problem solving is reflective thinking. Reflective thinking skills contain problem-solving, keep students motivated (Epstein, 2003) and can best be observed in the problem-solving process (Kızılkaya and Aşkar, 2009). Kızılkaya and Aşkar (2009) state that students will have the opportunity to improve their problem solving skills by questioning what, why and how they do in the activities. Reflective thinking is also necessary for this to happen. Reflective thinking skills are also highly influential in the socialization of pupils, in working collaboratively, and in achieving the necessary awareness and thinking skills (Kazu and Ersözlü, 2011).

### **Purpose**

The aim of this research is to reveal the relationship between secondary school students' reflective thinking tendencies towards problem solving and perceptions of problem solving skills. For this purpose, the following questions are addressed in this research:

1. At what level are secondary school students' perceptions of problem solving skills and reflective thinking tendencies concerning problem solving?
2. Do secondary school students' perceptions of problem solving skills and reflective thinking tendencies concerning problem solving show significant difference according to gender and grade level?
3. Does secondary school students' reflective thinking tendencies concerning problem solving predict their perceptions of problem solving skills significantly?

### **Method**

This research was designed in correlational survey model and was conducted with 350 students in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Van province. "Perceptions Scale of Problem Solving Skills for Secondary School Students" and "Reflective Thinking Skill Scale for Problem Solving" were used as data collection tools in this research. Descriptive statistics, t test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis were used in data analysis.

### **Discussion & Conclusion**

As a result of the research, it was found that secondary school students' perceptions of problem solving skills are at moderate level and their reflective thinking tendencies towards problem solving are at high level. While there is no significant difference in the secondary school students' perceptions of problem solving skills according to gender; it was concluded that female students' reflective thinking tendencies towards problem solving are higher than male students. It was determined that secondary school students' perceptions of problem solving skills and reflective thinking tendencies towards problem solving do not show significant difference according to the grade level. In addition, it was found that there is a moderate, positive and significant relationship between their perceptions of problem solving skills and reflective thinking tendencies towards problem solving, and their reflective thinking tendencies towards problem solving explained 28.9% of the variance in students' perceptions of problem solving skills. This suggests that students' reflective thinking tendencies toward problem solving are a significant predictor of their perceptions of problem solving skills. These results support the related literature. It is emphasized in the literature that reflective thinking is necessary for problem solving process, it can be best used and observed in the problem solving process (Epstein, 2003; Kızılkaya and Aşkar, 2009; Shermis, 1992). An important aspect of reflective thinking is stimulating thinking in the problem-solving process (Rudd, 2007). This suggests that reflective thinking can be seen in the problem-solving process (Rasyid, Budiarto and Lukito, 2018). As a matter of fact, Dewey (1993) emphasized the relationship between reflective thinking and problem solving, expressing that the individual reflects on the cause-effect relationships through



questioning in order to better understand a problem and to find a probing solution. The results of this study and the related literature show the importance of reflective thinking in the problem-solving process.

Based on the results of this research, the suggestions for the development of applications are presented below:

- Considering the role and importance of reflective thinking in the problem solving process, it may be suggested that methods and techniques such as problem solving, discussion, diary writing, question-answer, etc. should be included in the schools for improving problem-solving and reflective thinking skills of secondary school students.
- To improve problem-solving and reflective thinking skills of secondary school students, they can be encouraged for multidimensional thinking, to work with resources that include different perspectives, and to think through solutions to the problems that they meet. In addition, alternative assessment and evaluation methods such as self-evaluation, peer evaluation, portfolio can be recommended for schools.

# Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Problem Çözme Becerilerine Yönelik Alguları Arasındaki İlişki

İshak Kozikoğlu, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>  
Merve Tunç, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7943-858X>

## Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerine yönelik alguları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir ve Van ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 350 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ortaokul Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği" ve "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algularının orta düzeyde, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algularında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmazken; kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algularının ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik alguları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algularındaki varyansın %28.9'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yansıtıcı düşünme, Problem çözme, ortaokul öğrencileri

## Önerilen Atıf

Kozikoğlu, İ., Tunç, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 87-101. DOI: 10.17679/inuefd.433824



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 87-101  
DOI: 10.17679/inuefd.433824

Gönderim Tarihi : 13-06-2018  
Kabul Tarihi : 27-01-2020

## GİRİŞ

Dünden bugüne insanlar hayatları boyunca birçok problemle karşılaşmış ve bu problemlerin üstesinden gelmeye çalışarak hayatlarını sürdürmüşlerdir. Geçmişte insanların yaşamları boyunca karşılaşacakları problem durumları çok fazla çeşitlilik göstermezken günümüzde karşılaşılan problemler değişkenlik göstermekte, dolayısıyla bireylerin sahip oldukları bilgilerle karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmeleri neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Bu durum, bireylerin problem çözme becerilerine sahip olmalarını ve problem çözerken çeşitli üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerekli kılmaktadır.

Problem kavramı birçok kaynakta farklı şekilde tanımlanmakla birlikte, genel olarak insanların karşılaştıkları ve sonuçlarını kestiremedikleri güçlükler olarak tanımlanabilir (Yavuz, Arslan ve Gülten, 2010). Problem kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından "teoremler veya kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, mesele" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Problem bir durumla karşılaşıldığında, kişinin geçmek istediği farklı bir duruma geçmesine engel olan durumlardır. Kişinin istediği duruma geçebilmek için çaba göstererek engelleri kaldırması, problem çözme sürecidir (Kurt, 2016). Ayrıca, problem zihindeki çatışmaların kaynağı olan belirsizlik durumu olarak da ifade edilebilir. Bu nedenle birçok eğitimci, öğrenme ve düşünme açısından problem çözmek için gösterilen çabaları önemsemektedir (Topal ve Alkan, 2010). Benzer şekilde, Bruner (1961) "problem çözmenin başlangıcında gösterilen gayret bireye, elde ettiği bilginin daha değerli ve önemli olduğunu gösterir" ifadesini kullanarak problem çözme çabasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlardan hareketle problem zihni bulanıklaştıran ve çözülmeyi bekleyen bir belirsizlik durumu olarak tanımlandığında, problem çözme de bu belirsizliklerin giderilmesi olarak tanımlanabilir. İnsanlar bir problemle karşılaşınca bu problemi çözebilmek ve kafalarındaki karmaşayı giderebilmek için öncelikle durum analizi yapmalıdır ve daha sonra gereken bilgileri toplayıp çözüme odaklanmalıdır (Baykul, 2009).

Problemleri çözebilmek için çeşitli beceriler gerekmektedir. Bazı problemler bilişsel düşünme, bazıları sosyo-duygusal gelişmişlik, bazıları ise yaratıcı bir yaklaşım ile çözümlenebilir. Asıl amaç engel görünen olayı çözebilmektir (Kurt, 2016). Problem çözme bilişsel düşünmeyi gerektirir. Bireyin problem çözme sürecinde, bilişsel beceriye sahip olmasının yanı sıra davranışsal ve duyuşsal olarak da yeterli olması gerekir (Kanbay, 2013). Kısacası problem çözme becerisi zamanla kazanılan ve öğrenilebilen bir seçettir. Problem çözme konusunda kendine güven duymayan insanlar uygun olmayan çözüm yolları seçerler. Problem çözme konusunda kendine güvenen insanlar, kendini problem çözmeye yetersiz olarak algılayan insanlara göre problem çözme sürecinde daha ısrarcı ve istekli olurlar ki bu da onları başarıya götürür. Problem çözme konusunda başarılı olabilen insanlar sosyal yönden de başarılı ve daha az kaygılı olurlar (Durmaz, 2015).

Bireylerin problem çözme becerileri doğrudan onların yaşam kalitesini etkilediği için problem çözme becerileri çok önemlidir. Problem çözme becerisi, insanların topluma ve çevreye uyum göstermesine (Senemoğlu, 2018) ve günlük hayatta karşılaşılan olumsuzlukların etkisinin azaltılmasına (Totan ve Kabasakal, 2012) yardım eder. Dewey ve çoğu yazara göre problem çözümdaki başlıca işlemler problemi fark etme, problemi tanımlama, problemi çözebilecek yolları belirleme, problemin çözüm yollarını değerlendirmek için veri toplama, toplanan verileri değerlendirme, sonuca ulaşma, çözümü uygulama ve işe yarayıp yaramadığını değerlendirme şeklinde sıralanabilir (Açıkgöz, 2009).

Problem çözme bir insanda olması gereken en temel becerilerden biridir, fakat problem çözme aynı zamanda çeşitli üst düzey düşünme becerilerini de gerektirmektedir. Problem çözme için gerekli olduğu düşünülen becerilerden biri yansıtıcı düşünme becerisidir. Yansıtıcı düşünme bireyin kendi öğrenmelerinin farkında olması, neye ihtiyacı olduğunu bilmesi ve geçmiş deneyimlerini dikkate alarak karar alması olarak tanımlanabilir (Dewey, 1933). Loughran (1996) yansıtıcı düşünmeyi problemi tanımlama, hipotez üretme, sorgulama ve test etme kavramlarıyla ele almıştır. Choy, Lee ve Sedhu (2019) ise yansıtma sürecinin bir durum veya problemi sistematik olarak analiz etmeyi gerektirdiğini vurgulamışlardır. Bu açıklamalardan hareketle, problem çözme sürecinin aşamaları dikkate alındığında problem çözme sürecinde yansıtıcı düşünmeden yararlanıldığı söylenebilir.

Yansıtıcı düşünme becerisi problem çözmeyi içermekte, öğrencilerin ilgilerini devam ettirmesini sağlamaktadır (Epstein, 2003). Benzer şekilde, McGregor (2007) problem çözme becerisinin gelişiminde yansıtma yapmanın veya yansıtıcı düşünmenin etkili olduğunu vurgulamıştır. Kızılkaya ve Aşkar (2009) öğrencilerin etkinliklerde neyi, niçin ve nasıl yaptıklarını sorgulayarak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı yakalayabileceklerini belirtmiştir. Bunun gerçekleşebilmesi için de yansıtıcı düşünme gereklidir. Yansıtıcı düşünme becerileri aynı zamanda öğrencilerin sosyalleşmesinde, işbirliği

halinde çalışmasında ve gereken farkındalık ve düşünme becerisini kazanmasında oldukça etkilidir (Kazu ve Ersözlü, 2011).

MEB (2007) düşünmeyi "Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek" olarak ele almıştır (s. 6). Dolayısıyla, öğrencilerin problem çözme sürecinde düşünceleri, sorgulamaları ve yansıtma yapmaları önem arz etmektedir. Shermis (1992), yansıtıcı düşünmenin herhangi bir problemle karşılaşıldığında ortaya çıkmasından yola çıkarak yansıtıcı düşünmenin problem çözme sürecinde en iyi şekilde gözlemlenebileceğini söylemiştir. Yansıtıcı düşünme becerisinin en belirgin göstergelerinden biri sorgulama yapmaktır (Dewey, 1933). Sorgulama, kişinin hem kendi düşündüğü hem de dışarıdan kendisine sorulan sorulara cevap arama süreci olarak nitelendirilebilir. Dewey'e göre, "yansıtıcı düşünce, bilgi ve inançların düşünülerek birbiriyle ilişkili fikirlerin neden sonuç ilişkisi göz önüne alınarak sınanmasını içeren etkin ve bilinçli bir süreçtir" (Ergün, 2015). Dewey'in yansıtıcı düşünce kuramı eğitim amaçlı kullanıldığında bir problem çözme yöntemi olmuştur. Bilimsel problem çözme sürecinde ise tümevarım ve tümdengelim kullanılmıştır. Böylece Dewey alt yapıyı oluşturmuştur. Dewey'in yansıtıcı düşünce modeli; algılanmış bir problem, problem üzerine yaratıcı düşünme, yeni dengelerin kurulması olmak üzere üç süreçten geçer. İlk süreçte, problem algılandıktan sonra nedenleri ve ortaya çıkışı belirlenir. İkinci süreçte, değişik çözümler önerilir, çözümlerin sınanması, geçerli olup olmadığı, olumsuz sonuçlandığında ise geri dönme, çözümleri tekrar değerlendirme sürecidir. Üçüncü süreç ise, problem çözme basamaklarının değişebilme sürecidir. Bu bölümde ise süreç her aşamadan başlayabilir diye düşünülür (Şahin, 2015).

Son olarak yansıtıcı düşünme sürecinde değerlendirme çok önemlidir. Değerlendirme kavramı, kişinin yaptığı hareketi tekrar gözden geçirmesi, analiz yaparak yanlış ve doğruları ayırt etmesi şeklinde ifade edilmektedir. Problem çözme aşamasında yansıtıcı düşünmenin bir boyutu, bireyin yapmış olduğu eylemlerin nedenlerini araştırması ve bunun sonucunda neden-sonuç ilişkilerini irdelemesi olarak tanımlanmıştır (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Dewey (1910) yansıtıcı düşünmenin problem çözme sürecinde anahtar bir rol üstlendiğini vurgulamıştır. Bu durumda, bireyin problem çözme sürecinde yansıtıcı düşünme becerisini kullanmasının problemin çözümü için ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri problem çözme becerilerine yönelik algılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Alanyazın incelendiğinde; birçok çalışmada üniversite öğrencilerinin (Aksan ve Sözer, 2007; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009), lise öğrencilerinin (Korkut, 2002; Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş, 2011) ve iki çalışmada (Işık ve Kar, 2011; Özcan, Ormanlı, Kaçar ve Balım, 2017) ise ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelendiği görülmektedir. Bu durumda, alanyazındaki çalışmalarda daha çok üniversite ve lise öğrencileriyle çalışıldığı, dolayısıyla ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu araştırma, hem ortaokul öğrencileriyle yürütülmesi hem de problem çözme becerileri yerine öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını belirlemesi yönüyle alanyazındaki birçok çalışmadan farklılaşmaktadır. Benzer şekilde, yansıtıcı düşünme eğilimlerine yönelik çalışmalarda (Al-Tarawneh, 2015; Demirel, Derman ve Karagedik, 2015; Duban ve Yanpar-Yelken, 2010; Elmalı ve Kıyıcı, 2018; Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014; Sağır ve Bertiz, 2016; Yumuşak, 2015) da daha çok üniversite öğrencileriyle çalışıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemesi bakımından alanyazındaki birçok çalışmadan farklılaşmaktadır. Ayrıca alanyazındaki benzer çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ayrı ayrı ele alındığı, ancak bu iki değişkenin bir arada ele alındığı, birbiri ile ilişkilerinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ulaşılan çalışmaların sadece

birinde (Al-Tarawneh, 2015) öğrencilerin problem çözme becerileri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Alanyazında yansıtıcı düşünmenin problem çözme sürecinde gerekli olduğu ve düşünme sürecini harekete geçirerek problem çözme sürecini kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Dewey, 1993; Epstein, 2003; Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Rudd, 2007). Bu çıkış noktasından hareketle, problem çözme becerilerine yönelik algı ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünmenin ilişkili olduğu düşünülmektedir ve bu nedenle araştırmada yordayıcı değişken problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri, yordanan değişken ise problem çözme becerilerine yönelik algı olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi ve yordama gücünü belirlemesi yönüyle ilgili alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki yada daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenmektedir (Karasar, 2015). Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki inceleneceği için ilişkisel tarama modelinin araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmada, çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme (typical case sampling) yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yönteminde, araştırmanın amacına uygun olarak evrendeki çok sayıda durumdan ortalama özelliklere sahip tipik bir durum belirlenerek onlar üzerinden veri toplanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmada, tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmasının amacı, olanaklar ve zaman bakımından çok sayıda okula ulaşmak yerine araştırmanın amacına uygun olacak şekilde ortalama özellikler gösteren (sosyo-ekonomik gelişmişlik, başarı durumu vb.) ve nispeten genel hakkında önemli bir veri sunacağına inanılan bir okulda çalışmanın yürütülmek istenmesidir. Dolayısıyla, bu araştırma Van ilinin Özalp ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortalama özelliklere sahip bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 350 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin kişisel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Çalışma Grubuna Dahil Edilen Öğrencilerin Kişisel Özellikleri*

Demografik Özellik	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	190	54.3
	Erkek	160	45.7
Sınıf Düzeyi	6. sınıf	157	44.9
	7. sınıf	99	28.3
	8. sınıf	94	26.9

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların 190'ı (%54.3) kız, 160'ı (%45.7) ise erkektir. Katılımcıların 157'si (%44.9) 6.sınıf, 99'u (%28.3) 7.sınıf, 94'ü (%26.9) ise 8.sınıf öğrencisidir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla "Ortaokul Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği", problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek için ise "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Ortaokul Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği:** Ekici ve Balım (2013) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi ölçek; 15 olumlu, 7 olumsuz olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ortaokul öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analizler sonucunda ölçeğin "öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı (15 madde)" ve "öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı (7 madde)" olmak üzere iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün açıkladığı varyansın % 30,239, ikinci faktörünün açıkladığı varyansın ise % 9,976 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri

.74 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçekte; "Bir sorunla karşılaştığımda sorunu her yönüyle incelemeye çalışırım.", "Bir sorunu çözüme ulaştırmak için araştırma yaparım.", "Zor bir sorunla karşılaştığımda onu çözebileceğimden şüphe duyarım.", "Sorunu çözmeden önce uygulamak istediğim çözüm yolu üzerine düşünürüm." gibi örnek maddeler yer almaktadır.

**Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği:** Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi ölçek; 14 maddeden ve sorgulama, nedenleme, değerlendirme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek ilköğretim (ilkokul/ortaokul) öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere, doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analizler sonucunda uyum indeksleri GFI= 0.92, AGFI= 0.89, NNFI= 0.93, CFI= 0.95, RMSR= 0.08, RMSEA= 0.071 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri sorgulama alt boyutu için .73, nedenleme alt boyutu için .71, değerlendirme alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin tümü için ise .83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise alt boyutlar için sırasıyla Cronbach Alpha değerleri .75, .72, .71, ölçeğin tamamı için ise .85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçekte; "Bir problemi çözemediğimde, neden çözemediğimi anlamak için kendime sorular sorarım.", "Bir problemi çözdüğümde, yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm.", "Problem çözerken her işlemimi önceki ve sonraki adımlarımı düşünerek yaparım.", "Arkadaşlarımın çözüm yollarını sorgulayarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım." gibi örnek maddeler yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ve problem çözüme becerilerine yönelik algı düzeylerini belirlemek amacı ile ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu değerler her iki ölçek için; '1-1.79 arası' çok düşük, '1.80-2.59 arası' düşük, '2.60-3.39 arası' orta, '3.40-4.19 arası' yüksek ve '4.20-5.00 arası' ise çok yüksek düzey olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2018). Ölçek puanlarından elde edilen ortalamaların, ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda, tek değişkenli normallik varsayımını test etmeye yönelik çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Analizler sonucunda problem çözüme becerilerine yönelik algı ölçeğine ait puanların çarpıklık değerlerinin 0.215 ile -0.712 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin -0.057 ile 0.918 arasında değiştiği; problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ölçeğine ait puanların çarpıklık değerlerinin -0.129 ile 0.657 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin -0.265 ile 0.825 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, histogram grafikleri incelendiğinde verilerin normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla, normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olması gerektiği (Büyüköztürk, 2018) ve histogram grafikleri temel alınarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin problem çözüme becerilerine yönelik algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla sunulmuştur.

#### Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmada, birinci alt problem olarak "Ortaokul öğrencilerinin problem çözüme becerilerine yönelik algıları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ne düzeydedir?" sorusuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

*Ortaokul Öğrencilerinin Ölçeklere Verdikleri Cevaplara Göre Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ölçekler	$\bar{X}$	s
Problem çözüme becerilerine yönelik algı	3.23	0.50
Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri (toplam)	3.64	0.72
Sorgulama	4.42	1.04

Nedenleme	3.62	0.87
Değerlendirme	3.77	0.80

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının ( $\bar{X} = 3,22$ ) orta düzeyde, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ise ( $\bar{X} = 3,64$ ) genel olarak yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutlarında nedenleme ( $\bar{X} = 3,62$ ) ve değerlendirme ( $\bar{X} = 3,77$ ) eğilimlerinin yüksek düzeyde, sorgulama eğilimlerinin ( $\bar{X} = 4,42$ ) ise çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3

*Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Alguları ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre t testi Sonuçları*

Ölçekler ve alt boyutları	Cinsiyet	Sayı	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Problem çözme becerilerine yönelik algı	Kız	190	3.24	0.44	348	0.775	0.439
	Erkek	160	3.20	0.56			
Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri (toplam)	Kız	190	3.73	0.69	348	2.447	<b>0.015*</b>
	Erkek	160	3.54	0.75			
Sorgulama	Kız	190	4.50	1.00	348	1.658	0.098
	Erkek	160	4.32	1.08			
Nedenleme	Kız	190	3.72	0.83	348	2.320	<b>0.021*</b>
	Erkek	160	3.50	0.91			
Değerlendirme	Kız	190	3.87	0.76	348	2.424	<b>0.016*</b>
	Erkek	160	3.66	0.84			

Tablo 3’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarında ( $t_{(348)} = 0.775$ ,  $p > .05$ ) ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutu olan sorgulamada ( $t_{(348)} = 1.658$ ,  $p > .05$ ) cinsiyete göre anlamlı fark bulunmazken; öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinde toplam ölçekte ( $t_{(348)} = 2.447$ ,  $p < .05$ ) ve değerlendirme ( $t_{(348)} = 2.424$ ,  $p < .05$ ) ve nedenleme alt boyutlarında ( $t_{(348)} = 2.320$ ,  $p < .05$ ) cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durumda, kız ve erkek öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının benzer olduğu, fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Alguları ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Ölçekler	Sınıf Düzeyi	Sayı	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p
					Gruplar					
Problem çözme becerilerine yönelik algı	6.sınıf	157	3.18	0.51	Gruplar arası	1.036	2	0.518	2.085	0.126
	7.sınıf	99	3.21	0.42	Gruplar içi	86.209	347	0.248		
	8.sınıf	94	3.31	0.55	Toplam	87.245	349			

Problem					Gruplar					
çözmeye	6.sınıf	157	3.63	0.74	arası	1.339	2	0.670	1.278	0.280
yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri	7.sınıf	99	3.58	0.67	Gruplar içi	181.895	347	0.524		
	8.sınıf	94	3.74	0.75	Toplam	183.234	349			

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının ( $F_{(2,347)} = 2,085, p > .05$ ) ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ( $F_{(2,347)} = 1.278, p > .05$ ) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumda, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri problem çözme becerilerine yönelik algılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" sorusuna ilişkin hesaplanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları*

<b>Değişkenler</b>	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>	<b>(4)</b>	<b>(5)</b>
1. Problem çözme becerilerine yönelik algı	1.00				
2. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri	.538**	1.00			
3. Sorgulama	.491**	.878**	1.00		
4. Nedenleme	.452**	.853**	.631**	1.00	
5. Değerlendirme	.454**	.870**	.628**	.625**	1.00

$p < .05$  \*,  $p < .01$  \*\*

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r = .538; p < .01$ ). Benzer şekilde, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları olan sorgulama ( $r = .491; p < .01$ ), nedenleme ( $r = .452; p < .01$ ), değerlendirme ( $r = .454; p < .01$ ) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algıları arttıkça problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin de artış gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

<b>Yordayıcı değişken</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>Yordama Gücü (R)</b>	<b>Açıklanan varyans (R<sup>2</sup>)</b>
Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri	.538	.538	.289

Tablo 6 verilerine göre, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarındaki varyansın %28.9'unu açıkladığı görülmektedir. Tablo 6'daki basit doğrusal regresyon analizine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7



Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Regresyon	25.222	1	25.222	141.519	.000
Artık (Residual)	62.023	348	.178		

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmada elde edilen yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(1,348)}=141.519$  ,  $p<.000$ ). Yapılan analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının orta düzeyde, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutlarında nedenleme ve değerlendirme eğilimlerinin yüksek düzeyde, sorgulama eğilimlerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanyazında birçok çalışmada üniversite öğrencilerinin (Aksan ve Sözer, 2007; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Elkin ve Karadağlı, 2015; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009), lise öğrencilerinin (Korkut, 2002; Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş, 2011) ve ortaokul öğrencilerinin (Özcan, Ormancı, Kaçar ve Balım, 2017) problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak, Işık ve Kar'ın (2011) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Duban ve Yanpar-Yelken'in (2010), Sağır ve Bertiz'in (2016), Yumuşak'ın (2015), Elmalı ve Kıyıcı'nın (2018) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri yüksek, Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu'nun (2014), Demirel, Derman ve Karagedik'in (2015) ve Al-Tarawneh'in (2015) yaptıkları çalışmada ise orta düzeyde çıkmıştır.

Alanyazındaki çalışmalarda öğrencilerin problem çözme becerilerinin belirlendiği görülmektedir. Bu araştırmada, alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin problem çözme becerileri değil, problem çözme becerilerine yönelik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının olumlu olduğu ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin hafta içi ve hafta sonu katıldığı kurslarda sürekli problem çözmeleri ve sınava hazırlanmaları bu becerilerine yönelik algılarının yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileri sürekli problem çözmeye teşvik etmeleri, öğrencilerin bu becerilere yönelik olumlu algılarının gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Aksan ve Sözer'in (2007) ve Altunçekiç, Yaman ve Koray'ın (2005) yaptıkları çalışmada, problem çözme sürecinde daha çok düşünen ve değerlendirmeye bir tutum sergileyen öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmüştür, çünkü karşılaştığı problem üzerinde daha fazla düşünerek farklı çözüm yolları geliştiren öğrencilerin problem çözme becerileri daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının yüksek olması üzerinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin (nedenleme, sorgulama, değerlendirme) yüksek olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, karşılaştığı problemlere çözüm yolları geliştirebilen, davranışlarını neden ve nasıl yaptığını sorgulayarak mevcut ve gelecekteki eylemlerini anlamlandırabilen bireylerin yetişmesi açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmazken; kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, alanyazında birkaç çalışmada (Dündar, 2009; Karaca, Akyol, Karaca ve Can Yaşar, 2016; Kuloğlu ve Arı, 2015; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009) öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durumda, kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Yansıtıcı düşünme eğilimlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarına paralel olarak bazı çalışmalarda (Aslan, 2009; Dolapçioğlu, 2007;

Duban ve Yanpar-Yelken, 2010; Karadağ, 2010; Yumuşak, 2015) kız öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu veya kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yansıtıcı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak, bazı çalışmalarda (Demirel, Derman ve Karagedik, 2015; Durdukoca ve Demir, 2012; Elmalı ve Kıyıcı, 2018; Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014; Özmen, 2011; Sağır ve Bertiz, 2016) cinsiyete göre öğrencilerin veya öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Her ne kadar alanyazındaki çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılsa da, bu araştırma sonuçlarından hareketle kız öğrencilerin problem çözme sürecinde erkek öğrencilere oranla daha yansıtıcı düşündükleri söylenebilir. Dolayısıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözerken problemin nedenleri veya çözüm yollarını daha fazla sorguladıklarını, kendi eylemlerine ilişkin daha fazla yansıtma yaptıklarını söylemek mümkündür.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak, Dündar'ın (2009) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, 4.sınıf öğrencilerinin alt sınıftaki öğrencilere göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu, Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş'in (2011) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ise 11.sınıf öğrencilerinin alt sınıftaki öğrencilere göre problem çözme becerilerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre, 6. 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları olan sorgulama, nedenleme, değerlendirme arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Al-Tarawneh'in (2015) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin problem çözme becerileri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimleri arttıkça problem çözme becerilerinin de artış gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarındaki varyansın %28.9'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimlerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, ilgili alanyazını destekler niteliktedir. Alanyazında yansıtıcı düşünme becerisinin problem çözme süreci için gerekli olduğu, problem çözme sürecinde kullanıldığı (Epstein, 2003), problem çözme sürecinde anahtar bir rol üstlendiği (Dewey, 1910) ve en iyi problem çözme sürecinde gözlemlenebileceği (Kızılkaya ve Aşkar, 2009; Shermis, 1992) vurgulanmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin önemli bir yönü, problem çözme sürecinde düşünmeyi harekete geçirmektir (Rudd, 2007). Bu durum, yansıtıcı düşünmenin problem çözme sürecinde görülebileceğini göstermektedir (Rasyid, Budiarto ve Lukito, 2018). Nitekim Dewey (1993) bireyin bir problemi daha iyi anlamlandırmak ve probleme çözüm bulmak için neden-sonuç ilişkilerini sorgulama yoluyla yansıtma yaptığını ifade ederek yansıtıcı düşünme ve problem çözme arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır. Bu çalışma sonuçları ve ilgili alanyazın, bireyin problem çözme sürecinde yansıtıcı düşünme becerisini kullanmasının problemin çözümü için ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle, uygulamaların geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- Bu araştırma, Van ilinin Özalp ilçesinde yer alan bir ortaokulda öğrenim görmekte ortaokul öğrencileriyle sınırlıdır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak farklı bölge, il ve okullarda öğrenim görmekte olan ilkokul, ortaokul veya lise öğrencileriyle daha geniş örnekleme sahip çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma, veri toplama aracı olarak ölçeklerle sınırlıdır. Görüşme, gözlem vb. veri çeşitliliği sağlanarak öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algıları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme eğilimleri daha kapsamlı olarak incelenebilir.
- Problem çözme sürecinde yansıtıcı düşünme becerisinin önemi ve rolü düşünüldüğünde, ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik okullarda

problem çözüme, tartışma, günlük yazma, kavram haritaları, soru-cevap gibi yöntem ve tekniklere yer verilmesi önerilebilir.

- Araştırmada elde edilen, ortaokuldaki kız öğrencilerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu çerçevesinde erkek öğrencilerin bu konularda desteklenmesine yönelik olarak günlük tutma, yansıtma yapma, öz değerlendirme gibi etkinliklerin yapılması önerilebilir.
- Ortaokul öğrencilerinde problem çözme becerilerini ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için onların tek yönlü değil çok yönlü düşünmeye sevk edilmeleri, farklı bakış açıları içeren kaynaklarla çalışmaya yönlendirilmeleri, karşılarına çıkan problemlerin çözümleri üzerinde detaylı düşünceleri için teşvik edilmeleri sağlanabilir. Ayrıca, okullarda öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi, gelişim dosyası (portfolyo) gibi alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanması önerilebilir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

## **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme (11. baskı)*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Al-Tarawneh, A. A. (2015). Reflective thinking and its relationship with future problem solving for Mutah university students. *British Journal of Humanities and Social Sciences*, 13(2), 25-35.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. sınıflar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.
- Büyükoztürk, S., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (18. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Choy, S. C., Lee, M. Y. ve Sedhu, D. S. (2019). Reflective thinking among teachers: Development and preliminary validation of reflective thinking for teachers questionnaire. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(1), 37-50.
- Demirel, M., Derman, I. ve Karagedik, E. (2015). A study on the relationship between reflective thinking skills towards problem solving and attitudes towards mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2086-2096.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath Publication.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi)*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Duban, N. ve Yanpar-Yelken T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-336.
- Durdukoca, F. Ş., ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 357-374.
- Durmaz, S. N. (2015). *Boşanma sürecindeki çiftlerin problem çözme becerileri ile otomatik düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Ekici, D. İ. ve Balım, A. G. (2013). Ortaokul öğrencileri için problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 67-86.
- Elkin, N. ve Karadağlı, F. (2015). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 11-18.
- Elmalı, Ş. ve Kıyıcı, F. B. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1706-1718.
- Epstein, A.S. (2003). *How planing and reflection develop young children's young children's thinking skills [Online]*: Retrieved on 11.06.2018, at <https://www.brandeis.edu/lemborg/employees/pdf/planningandreflection.pdf>.
- Ergün, E. (2015). *Üniversite öğrencilerinde aleksitimi düzeylerinin problem çözme becerileriyle ilişkisi (Yüksek lisans tezi)*. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gedik, H., Akhan, N. E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 113-130.
- Işık, C. ve Kar, H. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- Kanbay, Y. (2013). *Hemşirelik öğrencilerine verilen eleştirel düşünme eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisi (Doktora tezi)*. Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karaca, N. H., Akyol, T., Karaca, L. ve Can Yaşar, M. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve benlik saygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 18(1), 199-220.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi: Şanlıurfa ili örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama (19. baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kazu, H. ve Ersözlü, Z. N. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, bölüm ve ÖSS puan türüne göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 161-172.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 177-184.
- Kuloğlu, A. ve Arı, Ü. (2015). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 94-109.
- Kurt, A. (2016). *Ebeveyn kaybının duygusal zeka ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi (Yüksek lisans tezi)*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practitioners: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer.

- McGregor, D. (2007). *Developing thinking, developing learning: A guide to thinking skills in education*. New York: Open University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özcan, E., Ormancı, Ü., Kaçar, S. ve Balım, A. G. (2017). Fen ilköğretim öğrencilerinin problem çözme ve sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(4), 432-440.
- Özmen, C. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde yansıtıcı inceleme yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(1), 61-81.
- Rasyid, M. A., Budiarto, M. T. ve Lukito, A. (2018). Junior high school students' reflective thinking on fraction problem solving: In case of gender differences. *Journal of Physics: Conference Series*, 82(7).
- Rudd, R. D. (2007). Defining critical thinking. *Techniques*, 82(7), 46-49.
- Sağır, S. U. ve Bertiz, H. (2016). Fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri ve pedagojik formasyon fen grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 385-404.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Shermis, S. S. (1992). *Critical thinking: Helping students learn reflectively*. ERIC clearinghouse on reading and communication skills, Indiana University, 2805 E. 10th St., Suite 150, Bloomington, IN 47408-2698.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (25.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, H. (2015). Psikososyal gelişim anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK (2019). *Türk dil kurumu güncel sözlük*. 11.05.2018 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b158f96501bc1.73592576](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b158f96501bc1.73592576). internet adresinden erişilmiştir.
- Topal, A. D. ve Alkan, A. (2010). Mayer'in bilimsel ve matematiksel mesaj tasarım ilkelerine göre tasarlanmış öğrenme ortamının öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 93-106.
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6th grade students. *Elementary Education Online*, 11, 813-828.
- Yavuz, G., Arslan, Ç. ve Gülten, D. C. (2010). The perceived problem solving skills of primary mathematics and primary social sciences prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1630-1635.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Problem solving skills and influential factors in high school students. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 905-921.
- Yumuşak, G. K. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 466-481.

#### **İletişim/Correspondence**

Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU  
[ishakkozikoglu@hotmail.com](mailto:ishakkozikoglu@hotmail.com)

Merve TUNÇ  
[mervetunc.93@hotmail.com](mailto:mervetunc.93@hotmail.com)

## STEM Education in Early Childhood

**Mustafa Çetin, Akdeniz University, ORCHID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4461-5969>**

**H. Özlen Demircan, Middle East Technical University, ORCHID ID: <https://orcid.org/0000-0002-35364643>**

### Abstract

*Establishing connections between the problems that children may encounter in their daily lives and scientific concepts, STEM education is included in the learning processes starting from early childhood. In addition to conceptual learning, STEM is an approach to education in which students' active participation is achieved through learning by doing. In fact, STEM provides opportunities for students to integrate what they have learned with their living experiences. For the effective integration of STEM education in early childhood learning environments, it is crucial to consider the essential points of planning and implementing developmentally appropriate STEM practices in early childhood education. In this context, the purpose of this study is to present a review focused on STEM education through scientific, historical, and multiple perspectives within the current literature. This detailed review was organized under the titles of the history of STEM, approaches to STEM in early childhood education, the orientation, criticism, and questions regarding STEM in early childhood education and recommendations. Children can be influenced by the policies and practices that define home and school settings and the cultural values that shape these environments. For this reason, it is suggested to provide holistic learning environments and experiences that enable curiosity, discovery, and research for children. Thus, it is proposed that individuals compatible with the human understanding of the new world can be raised within the framework of the economic, social, personal, or cultural values of the societies.*

**Keywords:** STEM education, STEM conceptualization, early childhood education, STEM activities



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 102-117  
DOI: 10.17679/inuefd.437445

Received : 26-06-2018  
Accepted : 20-03-2020

### Suggested Citation

Çetin, M., & Demircan H.Ö. (2020). STEM Education in Early Childhood. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 102-117. DOI: 10.17679/inuefd.437445

## EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study is to present a review focused on STEM education through scientific, historical, and multiple perspectives within the current literature. In line with this purpose, the history of STEM, approaches to STEM in early childhood education, the orientation, criticism, and questions regarding STEM in early childhood education and recommendations were presented.

Since the emergence of the idea of integrating four different fields in education context (i.e., science, technology, engineering, and mathematics), STEM education has attracted the attention of the countries (e.g., United States, Canada, Australia) (DeCoito, 2016) and these countries have taken steps on how to support STEM education. The big promises of STEM education have encouraged the spread of the idea over many other countries. One of these countries is Turkey. Recently, there has been some attempts of Ministry of National Education to establish STEM centers for the integration of STEM education with the existing national education system, the enrichment of research on STEM, to train STEM teachers and to update the curriculum and the provision of educational environments and materials (MEB, 2016). Moreover, in addition to the upper grades, the research studies specifically addressing STEM in early childhood education have been conducted (e.g., Authors; Kermani & Aldemir, 2015; Toran, Aydın, & Etgüer, 2020). These types of research studies have revealed that STEM is also promising to enhance the development and education of young children.

By means of STEM education, disciplines of science, technology, engineering, and mathematics are integrated through establishing relationships between real-life problems and the content of the fields (Yamak, Bulut, & Dündar, 2014). More than one of the abovementioned disciplines, which include distinctive knowledge, skills, and beliefs, come together and constitute STEM education (Çorlu, Capraro, & Capraro, 2014). STEM education differs from traditional education practices and offers problem- and inquiry-based learning experiences (Breiner, Harkness, Johnson, & Koehler, 2012).

For the integration of STEM education to early childhood learning environments, it is crucial to consider the essential points of planning and implementing developmentally appropriate STEM practices. First and most important, children's curiosity and eagerness to research should be supported within the practices of STEM education (Fusaro & Smith, 2018; Helm & Katz, 2010). An effective way to do this is to establish connections between real life and STEM fields by allowing children to experience real-life problems (Breiner, Harkness, Johnson, & Koehler, 2012; Sayary, Forawi, & Mansour, 2015; Vasquez, Comer, & Sneider, 2013). The selection of the problem may be either teacher- or child-oriented. In both cases, the teacher may plan the activity process and guide the process. In addition to the activities planned and implemented by the teacher, the teachers can also provide opportunities for spontaneous STEM experiences by providing children with a variety of materials that children can use in their play during free time (Bewn, Ryoo, & Shea, 2017; Gold et al., 2020). Another important issue is that the materials and equipment provided to children in STEM practices, both in planned and free time activities, should support doing research, making discoveries, and making design and should serve various purposes (Bardige & Russell, 2014). In addition to the usual materials or equipment found in early childhood education classes, more advanced materials and equipment such as screen-based technologies, robotic materials, smart boards, digital cameras, computers should be available to (Aladé, Lauricella, Beaudoin-Ryan, & Wartella, 2016; Bers, Seddighin, & Sullivan, 2013; Authors).

With the increasing familiarity of STEM in early childhood education, STEM-related practices have begun popular in early childhood settings. However, these practices lead to some questions and concerns about the STEM in early childhood education. First, there is confusion about what a STEM activity is. STEM education is criticized for not being a novel approach for early childhood education; on the contrary, it is argued that such activities have been already made within science activities in early childhood classrooms (e.g., Balat & Güneş, 2017). However, this type of understanding may lead focusing on individual fields in STEM instead of integration. For example, Balat and Güneş (2017) suggested a seed germination experiment conducted in preschool classes as a STEM activity. However, although this activity is a good science activity that is remarkable in order to raise awareness about life science and system development in the context of showing the germination stage of plants concretely, it focuses just only one field. In addition, concerning the integration of fields, STEM may also be considered only to do activities in which the fields mentioned in the abbreviation are integrated (e.g., Koyunlu-Ünlü & Dere, 2018). In this regard, integrated activities are implemented by combining more than one STEM field subject in the activities considered as a STEM activity. On the other hand, according to the related literature, the complete implementation of STEM requires presenting opportunities for children to link integrated fields with real-life problems and to ask questions, explore, research, and produce possible solutions for the problems (Breiner et al., 2012; Yamak, Bulut, & Dündar, 2014). Another essential concern is that, instead of allowing children to search for the possible

solutions for a problem, the teacher gives the best “possible solution” and children make represent this solution. It should not be forgotten that STEM understanding is not only about conceptual learning (MacDonald & Maurer, 2015), but rather it is an approach based on learning by living through active participation of children and offers children opportunities to integrate what they have learned with their own lives. In addition to those, there might be also confusion on testing solutions suggested for problems. Testing the real-life application of solutions to all problems may not be possible because of the nature of the problem. For example, a solution to the problem of how to build a road through the forest without cutting the trees in the forest can only be achieved in the phase of model design and this model is tested. It is unlikely to make a real test in such a solution. However, children can test their solutions for the problems related to how they can collect little pieces of paper on the ground or how they can clean the tables after an art activity.

In conclusion, providing STEM experiences for preschool children will help them better prepared for future educational steps and the challenges of the 21st century. A curriculum that indicates features, like being child-centered and providing STEM-related experiences for children, may be a basis to support children’s understanding and skills in STEM for their future learning (Aldemir & Kermani, 2017). On the other hand, the current Turkish early childhood education curriculum has characteristics for the integration of STEM (Ata-Aktürk, Demircan, Şenyurt, & Çetin, 2017). STEM education can be integrated into early childhood settings, both with “advance” materials such as robotic materials and “traditional” materials that exist in early childhood settings. STEM experiences may also be provided for children by reorganizing learning centers or creating new learning centers specifically for STEM education (Moomaw, 2003). With the integration of STEM in the educational system, there is an increasing need for qualified and experienced teachers to plan and implement developmentally appropriate opportunities for children in terms of STEM education. Consequently, there is a need for supporting teachers and preservice teachers in terms of both experience and resources. Moreover, children can be influenced by the policies and practices that define home and school settings and the cultural values that shape these environments. For this reason, it is suggested to provide holistic learning environments and experiences that enable curiosity, discovery, and research for children. Thus, it is proposed that individuals compatible with the human understanding of the new world can be raised within the framework of the economic, social, personal, or cultural values of the societies.



## Erken Çocukluk Döneminde STEM Eğitimi Anlayışı

**Mustafa Çetin, Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4461-5969>**  
**H. Özlen Demircan, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-35364643>**

### Öz

Çocukların yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemler ile bilimsel kavramlar arasında bağ kuran STEM eğitimi, erken çocukluk döneminden başlayarak öğrenme süreçlerine dahil olmaktadır. STEM eğitimi kavramsal öğrenmenin yanı sıra öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı yaparak yaşayarak öğrenmenin ilke olarak yer verildiği bir eğitim anlayışıdır. Öyle ki STEM, öğrencilerin yaşantıları ile öğrendiklerini bütünleştirme konusunda olanaklar sunar. Erken çocukluk dönemi öğrenme ortamlarında STEM eğitiminin etkin bir biçimde yer alması adına; uygulamaların gelişimsel olarak uygun bir biçimde geliştirilmesinde; STEM eğitiminde önemli bulunan noktaların göz önünde bulundurulması, bu bağlamda planlamaların ve uygulamaların yapılması önemlidir. Bu çalışmanın amacı; erken çocukluk dönemi STEM eğitimi anlayışına odaklanan, güncel bir çerçevede bilimsel, tarihsel ve çoklu bakış açıları ile STEM eğitim anlayışı uygulamalarını ele alan bir değerlendirme oluşturmaktır. İlgili alan yazının detaylı olarak incelendiği bu çalışma; STEM eğitimin yakın tarihsel gelişimi, erken çocukluk döneminde STEM eğitim anlayışı, erken çocukluk döneminde STEM eğitim anlayışı ile ilgili yönelim, eleştiri ve sorular ve son olarak öneriler başlıkları altında düzenlenmiştir. Çocuklar ev ve okul ortamlarında, bu ortamları tanımlayan politikalar ve uygulamaların yanı sıra onları şekillendiren kültürel değerlerden etkilenebilirler. Bu nedenle, merak uyandıran; inceleme, araştırma ve keşif yapılmasına izin veren; bütüncül bir anlayış yapısına sahip öğrenme ortamları ve öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasının desteklenmesi önerilmektedir. Bu sayede toplumların ekonomik, sosyal, kişisel veya kültürel değerleri çerçevesinde, yeni dünyanın insan anlayışı ile uyumlu bireylerin yetiştirilebileceği öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** STEM eğitimi, STEM kavramı, okul öncesi eğitimi, STEM etkinlikleri



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 102-117  
DOI: 10.17679/inuefd.437445

Gönderim Tarihi : 26-06-2018  
Kabul Tarihi : 20.03.2020

### Önerilen Atf

Çetin, M. ve Demircan H.Ö. (2020). Erken çocukluk döneminde STEM eğitimi anlayışı. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 102-117. DOI: 10.17679/inuefd.437445

## GİRİŞ

Günümüzde ulusların içinde bulunduğu ekonomik rekabet, onları bir adım öne taşıyabilecek adımlar atmaya yönlendirmektedir. Bu süreçte öncü olmak isteyen uluslar, bilimsel okuryazarlığı yüksek olan toplumlar yetiştirme hedefinin yanında, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında kendini geliştirmiş işgücü oluşturabilmek hedefi ile yol almaya devam etmektedirler (Chachashvili-Bolotin, Milner-Bolotin ve Lissitsa, 2016). Bahsedilen süreç başka bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde ise; "geleceğin meslekleri" teknolojik yenilikleri, ekonomik gelişimi, küresel rekabeti ve ulusların yaşam standartlarını yönlendirecek meslekler olarak görülmekte ve bu mesleklere ulaşabilmek için temel bilimlerin disiplinler arası ve/veya disiplinler üstü yaklaşımlarla bütünleştirilmesinin önem taşıdığı ifade edilmektedir (Langdon, McKittrick, Beede, Khan ve Doms, 2011). Bu mesleklerde uzmanlaşmış ve donanımlı bireylerden oluşan toplumlar oluşturabilmek için, çağın birey yeterlikleri ile çocukların küçük yaşlardan itibaren tanıştırılması; bu alanlara yönelik deneyim kazanmalarının sağlanması, ulusların başarısı adına bir adım önde yol almaları için önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Quigley ve Herro, 2016). Bu nedenle; bilimsel olarak test edilmiş, hedefine ulaşabilen eğitim yöntemleri geliştirebilmek; erken çocukluk dönemi STEM (science [fen], technology [teknoloji], engineering [mühendislik] ve mathematics [matematik]) eğitim anlayışı adına anlamlı yol almak için önemli bir adım olarak görülmektedir (Bilton, 2018; Brenneman, Lange ve Nayfeld, 2018; Helm ve Katz, 2010; Tippett ve Milford, 2017).

Öğrenme üzerine yapılan araştırmalar sonucunda çocukların bağlam odaklı, bütünleştirilmiş disiplinler arası ve/veya disiplinler üstü öğrenme sistemleri aracılığıyla; ilgili kavramları derinlemesine bir yaklaşım ile anladığını, problem çözme becerilerini geliştirdiğini; ayrıca temel bilimsel kavramların bütünlük bir biçimde problemler yardımıyla ile günlük yaşamdaki durumlar ile bir araya geldiğini öğrenmelerini desteklediğini göstermiştir (örn., Berlin, 1994; Fantuzzo, Gadsden ve McDermott, 2011; French, 2004; Mason, 1996). Öyle ki, günlük yaşam problemleri ile kavramsal bilgiler arasında bir bağ kuran STEM eğitim anlayışı aracılığı ile çocuklar; kendileri için anlamlı bir sürecin içinde STEM disiplinlerinin doğasını anlayabilirler. Bu süreçte çocukların çok karmaşık, bilimsel dayanağı olan yapıları derinlemesine anlamlandırılmaları; gelişimsel yeterlikleri göz önünde bulundurulduğunda sağlanamaz ancak odaklanılan sistem/yapı veya problem ile ilgili, temel oluşturabilecek başlangıç düzeyinde merak ve fikir oluşturmaları sağlanabilir. Dolayısıyla, STEM eğitimi erken çocukluk döneminden başlayarak çocukların öğrenme süreçlerine dahil olmaya başlamalıdır ki çocukların 21 yy. bilgi ve becerileri ile erken yaşta tanışmaları ve bu bilgi ve beceriler için sağlam bir temel oluşturulması adına fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında bir anlayış geliştirmeleri sağlanabilir (Charette, 2014). Bu sayede, çocuklar evrendeki sistemlerin işleyişi hakkında başlangıç düzeyinde araştırmalar yapmaya olanak bulabilirler (Moomaw, 2013). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; güncel bir çerçevede içerisinde, STEM eğitimi konusuna ilgi duyan uzmanlara ulaşan, STEM eğitimi konusunda erken çocukluk dönemi eğitimine odaklanan; bilimsel, tarihsel ve çoklu bakış açıları ile STEM eğitim anlayışı uygulama ve değerlendirme eğilimini inceleyip önerilerde bulunan bir değerlendirme yazısı oluşturmaktır

## STEM EĞİTİMİ ANLAYIŞI

STEM science (fen), technology (teknoloji), engineering (mühendislik) ve mathematics (matematik) disiplinlerinin baş harfleri kullanılarak oluşturulmuş bir kısaltmadır. Bu kısaltmayı oluşturmaktaki temel amaç fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bütünleştirildiği bir anlayışı yansıtmaktır. Bu doğrultuda, STEM eğitim anlayışının temel amacı farklı bilgi, beceri ve anlayışı gerektiren birden fazla disiplini bir araya getirerek bütünleştirilmiş bir biçimde işe koşturmaktır (Bilton ve Walts, 2019; Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014).

STEM disiplinlerini bütünleştirme sürecinde, disiplinler; gerçek yaşamda karşılaşılan birtakım problemler ile ilişkilendirilerek ele alınır (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014). "Ya daha farklıysa?" sorusunun oluşturabileceği merak duygusu aracılığı ile sorgulamaya yönlendiren bilimsel süreçler, öğrenenlerin yaşamlarındaki bilime dair sormaya değer soruları sormak, keşfetmeye değer kavramlara odaklanmak ve nasıl olduğunu anlayabilmelerine odaklanmak, STEM eğitim anlayışını ön plana çıkaran özelliklerdir. STEM öğrenme ortamlarında bilinen bir son nokta olmayabilir ve katılımcıların bir şeyleri yaparken, nasıl bir şey yapacaklarına odaklanarak öğreneceği düşünülmektedir (Bewan, Ryoo ve Shea, 2017). Bu özellik belki de, STEM eğitiminin, eğitim alanında sağladığı en büyük katkılardan biri olabilir. Bunu anlamlı hale getiren ise, okullarda öğrencilerin en çok geliştirilmesini önerdiği konulardan biri, derslerde ya da etkinliklerde ele alınan konuların gerçek/günlük yaşam ile bağlantısının kurulması ve gerçek/günlük yaşamda öğrendiklerinin ne işlerine yarayacağını öğrenmeleri ile ilgili olmasıdır (Cunningham ve Higgings, 2014). Bu noktada, STEM eğitim anlayışının konu içeriği ile gerçek yaşam arasındaki bağlantı kopukluğunu ortadan kaldırma çabası,

öğrencilerin sıklıkla sorduğu “bunu neden öğreniyoruz?” sorusuna bir yanıt olma ümidini canlandırmaktadır (Scherer, 2014, s.7).

STEM eğitim anlayışı öğretmen merkezli eğitim uygulamalarından ayrılarak, problem çözmeye ve sorgulamaya dayalı öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Breiner, Harkness, Johnson ve Koehler, 2012). Ayrıca, STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını gerçek yaşam durumları bağlamında ele almak için bir alan oluşturmaktadır (Vasquez, Comer ve Sneider, 2013). Bu nedenle, STEM eğitimi öğrencilerin çevrelerinde var olan doğal ve insan yapımı olguların nasıl çalıştığını ve doğasını kavraması için bir olanak sunmaktadır. Anlayış, öğrencilere gerçek yaşam problemleri ile karşılaşma ve bu problemlerin üstesinden gelmek için olası çözümler üretme fırsatı vermektedir (Sanders, 2009). Özetle, STEM eğitim anlayışı fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin gerçek yaşam problemleri ile birlikte öğrencilerin yaşamlarının farklı ve birden fazla yönü arasında bağlantı kurmaya yönelik disiplinler arası bir yaklaşımı temel alır.

Öğrencilerin yaşamlarından problemleri STEM disiplinleri birikim ve kazanımları aracılığı ile çözebilecekleri öğrenme ortamlarında bulunmaları, onlara deneyimleyerek öğrenme olanağı sunar. Örneğin, madde ve güç gibi fizik bilimi kavramları, mühendislik tasarımları (ör. bina yapıları, suyun taşınması için sistemler oluşturulması, rampalar üzerinde nesnelere kayıp kaymaması) ile bütünleştirildiğinde hayattan ilham alır hale gelir. Benzer bir biçimde, matematik öğrenimi, iyi tasarlanmış, eğlenceli teknolojiler (örn., araştırma tabanlı bilgisayar oyunları) tarafından desteklendiğinde geliştirilebilir (McClure vd., 2017). STEM eğitiminin kullanılabilirliği örnek durumların tümünde en temel ortak nokta STEM eğitimin sadece kavramsal öğrenmeyle ilgili olması değil (MacDonald ve Maurer, 2015), aksine öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı yaparak yaşayarak öğrenme ile ilgili bir yaklaşım olmasıdır. Çünkü STEM öğrencilerin kendi yaşamları ile öğrendiklerini bütünleştirme konusunda olanaklar sunar. Daha geniş bir çerçeveden bakıldığında ise, STEM eğitim anlayışı, fikirleri, soruları ve stratejileri görünür hale getirir. Erişilebilir materyaller kullanıldığında, yaratıcı bakış açısı ile problemlere odaklanıldığında ve yapılanların paylaşıldığı bir öğrenme ortamı oluşturulduğunda, problemler için birden fazla çözümün üretildiği yapıcı öğrenme ortamları oluşur. Bütün bu süreçte yetişkinler düzenli ve yansıtıcı konuşmalar aracılığıyla sorgulama, test etme ve uygulama süreçlerinin modelleri olurlar (Bewan vd., 2017). Diğer bir yandan, odaklandıkları problemlere çözüm bulma sürecinde çocuklar birtakım tasarımlar yapabilir ve bu tasarımlarını test edebilirler. Örneğin, tekerlekli eşyaları sınıflarında bir yerden bir yere taşıyabilmek için nasıl bir sistem kurabilecekleri problemini ele alarak bir takım çözüm önerileri üretebilirler. Bu amaç doğrultusunda bir rampa tasarımı yapabilirler. Tasarım sürecinde öğrenciler farklı disiplin bilgilerinden yararlanıp yapacakları araştırmalar aracılığı ile üzerine yenilerini ekleyerek yol alırlar. Örneğin, matematik bilgilerini kullanarak rampanın uzunluğunu ve eğimini hesaplayabilirler. Bunun yanında, rampanın yüzeyinin nasıl olacağı konusunda fizik ile ilgili bilgilerini kullanabilirler. Üretebilecekleri farklı teknolojilerin bu rampayı nasıl daha etkili bir hale getireceği konusunda çalışmalar yapabilirler.

### **STEM Eğitiminin Yakın Tarihsel Gelişimi**

STEM, 2001 yılında Amerikan Ulusal Bilim Kurumu (National Science Foundation) eski yöneticilerinden Judith A. Ramaley tarafından (Teaching Institute for Excellence in STEM, 2010), ülkelerin gelecek refahlarında bir rol oynayan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının önemine dikkat çekmek amacıyla öne sürülen bir terimdir (Cunningham ve Higgins, 2014). Ortaya çıkışı ile birlikte STEM, eğitim alanında popüler bir araştırma konusu olmaya başlamıştır (Breiner vd., 2012). Eğitim araştırmalarındaki popülerliğinin yanı sıra bazı devletler ulusal eğitim programlarını STEM eğitimi ile bütünleştirme çabası içine girmişlerdir. Örneğin, STEM eğitiminin öncüsü olan Amerika Birleşik Devletleri “Educate to Innovate (Yenilik İçin Eğitim)” adı altında bir program başlatmıştır (Obama, 2009). Bu program öğrencilerin STEM etkinliklerine katılımını sağlama ve onların STEM kariyer alanlarına olan ilgilerini artırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, STEM alanları açısından ülkenin eğitim sisteminin bir kriz içinde olması, hükümeti STEM eğitimi geliştirme ve yaygınlaştırma adına bu doğrultuda birtakım adımlar atmaya zorlamıştır. İlk somut adım, 100.000 öğretmene STEM alanlarında eğitim verilmesini içermektedir. Bununla birlikte, Usta Öğretmen Birliği'nin (Master Teacher Corp.) kurulması için yatırımlar yapılmıştır (The White House, 2012). Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri STEM eğitimi okul öncesi eğitimden lisansüstü eğitime kadar bütün eğitim seviyeleri ile bütünleştirmek için ulusal bir stratejik plan oluşturmuştur. Bu yolla, STEM eğitiminin geliştirilmesi ile birlikte okul öncesinden lisansüstüne kadar eğitimin bütün kademelerinde yer alan öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında yetişmiş insan gücü olmaları için gerekli becerileri edinmeleri amaçlanmıştır.

STEM eğitim anlayışı Avustralya ile Kanada gibi devletler tarafından da değerlendirilmiş, bu ülkeler de STEM eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için adımlar atmışlardır (DeCoito, 2016). Türkiye’de de STEM eğitim anlayışıyla ilgili bir takım çalışmalar yapılmıştır. Yakın zamanda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından STEM eğitimi ile ilgili bir rapor hazırlanmıştır. Bu

rapor STEM eğitim anlayışının ne olduğu ile ilgili bir giriş niteliğinde olup, STEM eğitiminin mevcut ulusal eğitim sistemi ile bütünleştirilmesi için STEM merkezlerinin kurulması, bu konuda yapılan araştırmaların zenginleştirilmesi, STEM öğretmenlerinin yetiştirilmesi, öğretim programlarının güncellenmesi ve eğitim ortamlarının ve materyallerin sağlanması gibi birtakım önerileri içermektedir (MEB, 2016). Ayrıca bu raporda, 2016-2018 yılları için bir eylem planı önerisinde bulunulmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı STEM eğitiminin ulusal öğretim programlarında yer alması açısından bazı adımlar atmıştır. İlkokul ve ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programında, matematik, fen, teknoloji ve mühendislik uygulamalarına yer verilmekte ve bu disiplinler arası bir bağın kurulması ile bu disiplinler arasındaki ilişkisel özellikleri öğrencilerin kazanmasının önemine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018). Bu programda ele alınan her bir ünite, öğrencilerin Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları kapsamında konu ile ilgili günlük yaşam problemlerine ilişkin olası çözüm önerileri ve tasarımlar yapmaları beklenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın fen bilgisi eğitimi programında STEM eğitim anlayışına yer vermesi, STEM'in eğitim sistemimize dahil edilmesinde atılan önemli adımlardan biridir. Ancak, 3. sınıftan daha alt kademelerde bu yaklaşım ile ilgili herhangi bir yeniliğe güçlükle rastlanmaktadır. STEM eğitim anlayışının erken çocukluk dönemi çocukları için de uygulanabilir olduğu ve eğitimin bir parçası olması gerektiğinin değeri ilgili alan yazında vurgulanmaktadır (örn., Aldemir ve Kermani, 2016; Aronin ve Floyd, 2013; Balat ve Güneş, 2017; Kermani ve Aldemir, 2015; Moomaw, 2013; Soylu, 2016; Torres-Crespo, Kraatz ve Pallansch, 2014). Son yıllarda gerçekleştirilen güncel ulusal araştırmalarla, STEM eğitimi uygulamalarının okula hazır bulunuşluk ve kavram kazanımı üzerindeki etkileri (Toran, Aydın ve Etküer, 2020), okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkileri (Kale, 2019), STEM eğitiminde mühendislik uygulamaları (Ata-Aktürk, 2019), STEM öğretmen eğitimi (Karamete-Gözcü, 2019; Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2018; Sağbaş, 2019) gibi farklı açılardan STEM eğitimi ele alınmakta ve ilgili alanyazın gün geçtikçe zenginleşmektedir. Bunlara ek olarak, Ata-Aktürk, Demircan, Şenyurt ve Çetin (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ve öğretmenlere yol göstermesi amacıyla sunulan etkinlik kitapçığının STEM eğitimi açısından birçok temel kavramı ve disiplini içeriyor olması, STEM eğitiminin okul öncesi eğitim ile bütünleştirilebileceğine dair olanakların var olduğunu göstermektedir. STEM eğitim anlayışı ile okul öncesi eğitim programı arasında ortak noktaların varlığı Türk eğitim sistemi içerisinde okul öncesi dönemde STEM eğitiminin uygulanabilirliği konusunda umut vermektedir.

### **Erken Çocukluk Döneminde STEM Eğitimi Anlayışı**

STEM eğitiminin erken çocukluk döneminden ziyade, konu tabanlı bir sistemi barındıran eğitimin üst basamaklarındaki büyük yaş çocuklar için uygun olduğu düşünülebilir (Gartell, 2016). Ayrıca, teknoloji ve mühendislik alanları, çocuklar için "karmaşık" ya da "zor" olarak değerlendirilebilir. Fen ve matematik disiplinlerin yer almasına ise okul öncesi eğitim ortamlarında sıkça değinilse de mühendislik ve teknoloji bu yaş çocukları için gelişimsel açıdan uygun olmayan alanlar olarak değerlendirilebilmektedir (Sarama vd., 2018). 21. Yüzyılın eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi ve medya okuryazarlığı, girişimcilik, üretkenlik gibi becerileri ön plana çıkarması, STEM eğitim anlayışının erken çocukluk döneminden başlayarak ele alınmasını gerekli hale getirmektedir (Charette, 2014; Partnership for 21st Century Learning [P21], 2017; Quigley ve Herro, 2016). Dolayısıyla, STEM eğitim anlayışı okul öncesi dönemden başlayarak ele alınmalı ve çocuklar erken yaşlardan itibaren STEM ile tanıştırılmalıdır. Doğumdan başlayarak 8 yaşına kadar sürdürülebilir, belirli bir düzeni olan, bilimsel veri tabanlı bir öğrenme sistemi oluşturulup, STEM eğitimi onun bir parçası olarak değerlendirilmelidir (McClure vd., 2017). Erken çocukluk eğitimi bağlamında STEM eğitiminin eğitimde etkin bir biçimde yer alması adına; uygulamaların doğru ve uygun bir biçimde geliştirilmesinde; erken çocukluk eğitiminin doğasının gerektirdiği gibi, STEM eğitiminde önemli bulunan noktaların göz önünde bulundurularak planlamaların ve uygulamaların yapılması önemlidir. Bu bağlamda farklı yaklaşımlar izlenerek STEM eğitimi gerçekleştirilebilir.

STEM eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği sistemler içerisinde çocukların merak duygusu ve araştırma isteklerinin desteklenmesi son derece önemlidir (Fusaro ve Smith, 2018; Helm ve Katz, 2010). Doğumlarından itibaren çocuklar çevrelerini öğrenmeye istek duymakta ve çevrelerindeki sistemlerin nasıl çalıştığını merak ile incelemektedirler. Benzer bir biçimde, yaşamın ilk yıllarından başlayarak, dünyanın nasıl işlediğini analiz etme konusundaki doğal meraklarının yardımıyla küçük çocuklar, fen bilgisinin temelini oluşturan çevreye yönelik öğrenme konusunda oldukça istekli, ilgili ve meraklıdır (Moomaw, 2013). STEM eğitimi anlayışı, çocukların bu ilgi, istek ve meraklarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bütünleştirilmesinin benimsendiği bir süreçte beslenebileceği deneyimler kazanmaları adına olanaklar sunabilir. Bu bağlamda çocuklar, STEM disiplinleri ve gerçek/günlük yaşam arasında bir bağ kurma olanağını bulabilirler (Breiner vd., 2012; Sayary, Forawi ve Mansour, 2015; Vasquez vd., 2013). Bu süreçte,

çocuklar doğrudan yer alacakları deneyimler yolu ile STEM'i oluşturan disiplinlerin gerektirdiği bilgi ve becerileri bir arada kullanma olanağına sahip olurlar. Gerçek yaşam ile STEM alanları arasındaki bağ, çocuklara gerçek yaşam problemlerinin öğretmen ya da ebeveyn gibi bir yetişkin tarafından sunulması ya da çocukların ilgileri dahilinde kendilerinin farkına vardıkları problemlerinin ele alınması ile kurulabilir. Örneğin, öğretmen çocukların ellerini yıkadıkları lavabonun bulunduğu yerin zemininin ıslanmasına dikkat çekerek, buna çözüm bulmak için neler yapılabileceğini demokratik bir ortamda çocuklarla tartışabilir. Daha sonra, bu probleme yönelik çözüm önerileri belirlenip zeminin ıslanmaması için kullanılacak araç tasarımları yapıp, işlerliği çocuklarla beraber denenebilir. Öğretmenin çocuklara sunacağı problemle ilgili dikkat etmesi gereken en önemli nokta, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, ilgilerini çekebilecek ortak bir problemi belirlemesidir (Helm ve Katz, 2010). Bu problemin çocuklar için anlam ifade etmesi ve basit düzeyde empati kurulabilir nitelikte olması önemlidir. Diğer yandan, bir çocuğun dile getirdiği bir problemde de yola çıkarak bu probleme yönelik çözüm yolu aranabilir. Örneğin, güneşli bir sonbahar gününde, bir çocuk, ağacın yüksek bir dalında gördüğü ayvaya ulaşamadığını, ama o ayvaya ulaşmayı çok istediğini çünkü böylece, sınıfa getirip arkadaşları ile paylaşabileceğini ifade edebilir. Bu durumda, öğretmen çocukların dikkatini bu probleme çekerek olası çözüm yollarını araştırmalarını sağlayabilir. Çocuklar ile birlikte, sınıfta çeşitli materyalleri kullanarak belirlenen uzaklığa/yüksekliğe ulaşmak üzere hazırlanacak bir sistem kurmak planlanabilir. Verilen iki örnek problem durumu ve gerçek yaşam durumlarından yola çıkılarak ele alınabilecek sayısız problem aracılığıyla; çocuklar gerçek yaşam bağlamında ele alabilecekleri yöntemleri (sorgulamaya dayalı öğrenme ve değerlendirme yöntemleri) deneyimleyerek eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirebilir ve bilimle bütünleşmiş bir bakış açısı oluşturur (Popa ve Ciascai, 2017). Çocuklar bu süreçte; STEM eğitimi aracılığıyla problem çözme, bilimsel araştırmalar yürütme, matematik uygulamaları yapma ve teknolojik tasarımlar oluşturma konularında deneyim kazanabilirler (Sanders, 2009). Problemin kaynağı konusunda dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, iki problem kaynağı arasında denge kurmaktır (Donegan-Ritter ve Zan, 2017).

Öğretmenlerin planlayıp çocuklarla paylaştığı STEM çalışmalarının yanı sıra, yine öğretmenler çocuklara serbest zaman etkinliklerinde tasarımlar yapabilecekleri çeşitli materyaller sağlayarak kendiliğinden oluşan STEM deneyimleri için olanak sağlayabilirler. Bu az müdahale gerektiren uygulamanın en önemli getirisi, çocuklara özgürce çalışma ve üretme fırsatı vermesi ve çocukların fikirlerine değer verildiği mesajını iletmesidir (Turner ve Williams, 2020). Bu durum Bewan ve arkadaşları (2017) tarafından verilen örnek ile açıklanabilir. Bir araba inşa etmekte olan ve deneyip yanılma, aynı zamanda araştırma aşamasında olan bir çocuk, kullanacağı malzemelerin bulunduğu alanda çalışırken; bir bebek evi inşa etmek için aynı alanda bulunan bir arkadaşı ile konuşmaya başlayabilir. Bu konuşma, ikisinin bir bebek arabası oluşturmak için iş birliği yapmasıyla sonuçlanabilir.

Bir önceki örnekte de görüldüğü üzere, erken çocukluk dönemi öğrenme ortamlarında, çocukların oynadıkları oyunlarında doğal bir parçası olarak STEM eğitim anlayışı yer alabilir. Oyun, çocukların fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarıyla ilgili birçok kavram ve beceriyi deneyimledikleri bir ortam yaratır. Örneğin, çocuklar, yemek pişirmeyle ilgili kurdukları dramatik oyunda maddenin hali, ısı, kimyasal değişim gibi birçok kavramla karşılaşacaklar ve mekanik karıştırma, erime gibi bilimsel olayları deneyimleme olanağına sahip olacaklardır (Tunnicliffe ve Gkouskou, 2020). Bu oyunda ayrıca ölçme gibi matematik kavramlarını da deneyimleyeceklerdir. Daha ileri seviyede, bu oyun çocukların yaptıkları yemekleri sergileyebilecekleri ya da satabilecekleri bir dükkân ya da tezgâh tasarımlarına kadar giderek, onların mühendislik tasarım süreçlerinde yer almaları ya da bir probleme yönelik çözüm olabilecek basit teknolojiler tasarımlarıyla devam edebilir. Benzer bir biçimde çocuklar sınıflarda bulunan bloklarla kurdukları bir oyunla STEM eğitimi bağlamında gerçekleşen bir etkinlikte yer alabilirler (Gold vd., 2020). Tahta bloklar ile çevrelerindeki binaların ya da içinde buldukları çevrenin bir krokiğini oluşturabilirler. Bir nevi, üç boyutlu olarak çevrelerini bloklar yardımı ile inşa ederek sembolize edebilirler. Bunlara ek olarak, çocuklar kendi içinde buldukları çevrenin bir problemini çözmeyi planladıkları bir tasarım yapabilirler. Bu tasarım ve inşa sürecinde çocuklar; ihtiyaç ve problemlerin belirlenmesi, amacın belirlenmesi ve tanımlanması, modeller ya da planlar oluşturulması, bu model ve planların test edilmesi, tasarımın veya işlevselliğin değerlendirilmesi ve fikir alışverişinde bulunulması, diğer çocuklar veya öğretmenlerle işbirliği içinde çalışılması süreçlerinde yer alarak temel mühendislik uygulamalarıyla ilgili deneyimler kazanırlar (Bagiati ve Evangelou, 2016). Çocuklar bloklarla bir bina tasarlayıp inşa ettiklerinde, bu deneyim ve ürün, binanın çevredeki diğer binalar ile ortak yanlarının olduğu ve yaptıklarıyla gerçek hayatta mimarların ve inşaat mühendislerinin yaptıkları arasında benzerlikler olduğunu keşfetmelerini sağlar (Moomaw, 2013). Tekrar vurgulamak gerekirse, ele alınan bu iki örnek bağlamında, öğretmenin rolü çocukların başlattığı bu süreci çok fazla yönlendirmeden, sürecin devam etmesi için çocukları isteklendirmek ve teknik destek sağlamaktır. Ayrıca öğretmenler çocukların araştırmalarına model olabilir, çocuklara destek verebilecek önemli pedagojik hamleleri (örn., soru sormak) yerine getirerek ve sonuçta ortaya çıkan ürünün değil sürecin olduğu önemini gözeterek çocukları bu anlamda cesaretlendirebilirler (Bewan vd., 2017).

STEM eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği sistemler içerisinde; gerek planlanmış etkinliklerde gerekse serbest zaman etkinliklerinde çocuklara sunulan materyallerin çocukların yapacakları araştırmaları, keşifleri ve tasarımları destekleyici nitelikte ve çeşitli amaçlara hizmet edecek nitelikte olması bir diğer önemli konudur (Bardige ve Russell, 2014). Bu materyaller, halihazırda bir okul öncesi eğitim sınıfında bulunan materyaller ya da artık materyaller olabilir. Diğer yandan, erken çocukluk dönemi çocukları için erken çocukluk eğitimi sınıflarında bulunan olağan materyallere ek olarak bazı gelişmiş araçlar ya da materyaller de kullanılabilir. Örneğin, tablet bilgisayarlar ve bilgisayarlar gibi dijital ekran teknolojileri, çocukları diğer alanlarda desteklemek için iyi birer araç olabilir (Aladé, Lauricella, Beaudoin-Ryan ve Wartella, 2016). Daha açık bir ifadeyle, bilgisayarlar veya tablet bilgisayarlar aracılığıyla fotoğraf, video, simülasyon ve elektronik oyunlar kullanmak, fen kavramlarını öğrenmeleri, bilimsel uygulamalar yapmaları ve bilimsel söylem oluşturmaları için fırsatlar sunarak çocukların fen bilgisi öğrenimini geliştirebilir (Sharrifnia vd., 2015). Buna ek olarak, STEM ile ilgili dijital eğitici oyunlar, çocukları STEM disiplinleri ile tanıştırmak için kullanılabilir (Sherry, 2013). Ayrıca eğitimsel robotlar, mühendislik ve teknoloji alanlarını erken çocukluk ortamları ile bütünleştirmek için etkili bir yol olabilir (Bers, Seddighin ve Sullivan, 2013; Çetin ve Demircan, 2018). Çocuklar; dişliler, motorlar ve sensörler gibi mühendislikle ilgili bazı malzemeler aracılığı ile yapıları tasarlayarak ve inşa ederek, matematik, fen ve teknolojiyi bütünleştiren robotik etkinlikleri (Bers ve Porstmore, 2005) sayesinde mühendislik tasarım süreçlerine aktif olarak katılma şansına sahip olabilirler (Bers, Ponte, Juelic, Viera ve Schenker, 2002). Robotların tasarlanması ve programlanmasını içeren bu süreçler, çocukların fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki bilgi ve becerilerine önemli katkılar sağlayabilir. Örneğin, Kazakoff, Sullivan ve Bers (2013) 'e göre, robotik ve programlama etkinliklerine katılan çocuklar sıralama ile ilgili becerilerini bu etkinlikler yoluyla geliştirirler. STEM eğitim anlayışı öğrenme ortamlarında kullanılmakta olan materyaller kapsamı; yazılımlardan robotlara, bilgisayarlardan artık materyallere oldukça geniş bir çerçevede olsa da, etkili bir STEM eğitim modelinin doğasına (öğrencilerin erken deneyimleri ve ilgi alanlarını kullanır, önceden var olan bilgisini ve becerilerini [bildikleri] tanımlar ve kullanır, onları dahil eder, bilimsel etkinliklere olan ilgisini sürdürür ve onları bilimsel etkinliklere katılmaya motive etmek için tasarlanmış deneyimler sunar) yakın çerçevede kalmasını sağlayacak miktarda olması önemlidir (Capraro ve Slough, 2013; Popa ve Ciascai, 2017).

### **Erken Çocukluk Döneminde STEM Eğitim Anlayışı ile İlgili Yönelim, Eleştiri ve Sorular**

STEM eğitim anlayışının tanınırlığının artması ile birlikte erken çocukluk eğitimi kurumlarında, STEM eğitimine olan ilgi artmış ve STEM uygulamaları hayata geçirilmeye başlanmıştır. İlgili alan yazında, bir önceki bölümde de belirtildiği üzere STEM eğitimi farklı yöntemlerle okul öncesi eğitim ortamlarında kullanılabilir. Ancak, STEM eğitim anlayışının, eğitim ortamlarında kullanılmasında birtakım engeller ile karşılaşabilmekte ve soru işaretleri oluşabilmektedir. Dolayısı ile, STEM eğitim anlayışının erken çocukluk dönemine uygulanmasındaki engeller, bu konudaki uzmanların farkında olduklarından daha karmaşık, daha detaylı ve yaygın olabilir (McClure vd., 2017). Bu bağlamda bu bölümde, popüler uygulamalar STEM anlayışı açısından incelenmiş ve yönelim, eleştiri ve sorular ele alınarak tartışılmıştır.

Bir yönelim olarak, STEM eğitimi yalnızca kısaltmada belirtilen alanların bir araya getirildiği etkinlikler yapmak olarak değerlendirilmektedir (örn., Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2018). Bu doğrultuda, STEM etkinliği olarak ele alınan etkinliklerde birden fazla STEM alanı konusunun bir araya getirilerek bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanmaktadır. Alan yazına göre, STEM eğitiminin eksiksiz bir biçimde gerçekleşmesi en az alanları bütünleştirme çabası kadar; bütünleştirilmiş alanları gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirmek ve bununla ilişkili olarak soru sorma, keşfetme, araştırma, olası çözümler üretme için fırsatların çocuklara sunulmasını gerektirir (Breiner vd., 2012; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014). Dahası, STEM eğitimini öğrenme sürecinin bir parçası haline getirmenin en etkili yollarından biri, öğrenme sürecini bir problem çözme süreci haline getirebilmektir (Linder vd., 2016). Ancak, STEM eğitiminin bu özellikleri zaman zaman göz ardı edilebilmekte, eğitim ortamlarına yeterince yansıtılamamaktadır. Bu kapsamda, çocuklara öğretmen merkezli eğitim yöntemlerinde olduğu gibi, ne yapacağı söylenmekte ve sonuçta birbirine benzeyen, sorgulama-araştırma-deneyip yanılma süreci içermeden yapılmış ürünlerin oluşturulduğu, çeşitli disiplinlerin birbirinde ayrı olarak yer aldığı çok disiplinli öğrenme deneyimleri sunulmaktadır (Şenyurt, Demircan, Çetin ve Ata-Aktürk, 2017). Durum, çocuklar ile sıkça uygulanan paraşüt yapma etkinliği aracılığı ile örneklendirilebilir. Bu etkinlikte, çocukların her birinden kendi paraşütlerini yapmaları beklenmektedir. Öğretmen çocukların her birine paraşüt oluştururken kullanacağı malzemeleri verir, o etkinlikte paraşüt yapılacağını söyler ve paraşütü nasıl yapacaklarını anlatır veya örnek bir paraşüt gösterir. Paraşüt yaparken kullanılacak malzemeler, STEM anlayışını içeren disiplinlerden her birine odaklanabilecek iken (ipin boyu-çeşidi, kumaşın malzemesi-boyutu-şekli, yapıştırıcının özelliği, paraşüt ile aşağıya bırakılacak nesnenin ağırlığı-kapladığı alan, paraşütün genel görünümü); bütün çocuklara aynı-tek tipte malzeme verilir. Çocuklar öğretmenin önceden hazırlamış olduğu

paraşüt örneğini ve öğretmenlerinin yönergelerini takip ederek; modeli-paraşütlerini oluştururlar. Paraşütün işlevi ve çalışması ile ilgili ise bir çalışma yapılmaz, süreç içerisinde çocukların bilimsel veriyi kullanarak yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sunulmaz.

Ele alınan paraşüt etkinliğinde, STEM eğitim anlayışı sürecinin önemli bir bölümü olan, elindeki malzemelerden en uygun olanlarını seçerek tasarım yapıp deneme; problemine çözüm arama işini çocuk yerine öğretmen gerçekleştirmektedir, oluşturduğu ürünü çocukların tekrar etmesini beklemektedir. Unutulmamalıdır ki, STEM anlayışı sadece kavramsal öğrenmeyle ilgili değil (MacDonald ve Maurer, 2015), aksine çocukların aktif katılımlarının sağlandığı yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alan bir yaklaşımdır ve çocuklara kendi yaşamları ile öğrendiklerini bütünleştirme konusunda fırsatlar sunar. Örneklenen paraşüt etkinliğinde, etkili bir STEM öğrenme süreci oluşturabilmek için, öğretmen, öğrenme ortamındaki yüksek bir yerden aşağıya bırakılan bir nesnenin en az zarar göreceği şekilde yere düşebilmesi için nasıl bir çözüm bulunabileceği konusunda bir problem durumu oluşturabilir. Öğretmen çocuklara fazla sayıda ve çeşitte malzeme sunabilir ve çocuklardan var olan malzemelerin içinden seçerek ve kullanarak problemlerine çözüm üretmelerini bekleyebilir. Belki bir çocuk paraşüt yerine, nesneyi yapacağı kağıttan bir uçağın üzerine koyup serbest düşüşe bırakmayı deneyecek veya daha önce hiç kullanılmamış malzemeleri kullanarak bir paraşüt oluşturacaktır. Esasında burada odaklanılması beklenen asıl durum, sunulan problemler aracılığıyla çocukların süreç odaklı öğrenmeye yönlendirilebilmesidir. Süreç odaklı öğrenme dikkatli dinleme ve sorgulamayı teşvik eder; öğrencilerin tekrarlayan tasarım-yeniden tasarım faaliyetleri aracılığıyla kanıta dayalı değerlendirme yapmalarına yardımcı olur; bu sayede çocuklar başarısızlık ile karşılaştıklarında, başarısızlıklarını problem çözme sürecinde bir adım olarak değerlendirir, problem çözme sürecinin sonunda olmadıklarını algırlar (Bewan vd.,2017). Özetle, bir STEM çalışmasından beklenen, kısaltmada yer alan temel disiplinleri kabaca bütünleştirerek çocuklara sunmak değil, alanları çocukların araştırmalarına, keşfetmelerine ve üretmelerine olanak sağlayacak gerçek yaşam problemleri bağlamında fark edebilecekleri olanaklar sunarak ele almaktır.

Gerçek yaşam problemleri bağlamında, STEM eğitimi etkinliklerinde ortaya çıkan diğer bir soru ise mühendislik tasarım sürecinin STEM'i oluşturan diğer disiplinler ile bütünleştirilmesiyle ilgilidir. Öğrenme sürecinde bir probleme bulunmuş olan çözümün etkili ya da yeterli olup olmadığının denemesi; deneme sonucunda başarılı veya başarısız olundu ise çözümün daha başarılı olabilmesi için problem çözme sürecinin yeniden gözden geçirilip, iyileştirilip, çözümün tekrar denemesi, ardından paylaşılması mühendislik tasarım sürecinin yapıtaşlarını oluşturur (National Academy of Engineering ve National Research Council, 2009). Ancak, bu noktada ortaya çıkan her çözüm önerisinin denenecek denemeyeceği sorusu akla gelmektedir. Bu soruya yanıt, çözüm önerilerinin ortaya çıkmasında belirleyici olan probleme bağlıdır. Tasarlanmış olan problem çözümünü test etmek veya etmemek, temelde ele alınan problemin doğasına göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, ormandaki ağaçları kesmeden ormanın içinden nasıl yol geçirebileceği problemine bulunabilecek bir çözüm sadece model tasarımı aşamasında kalabilir. Çünkü bu problem durumu alanda gerçekleştirilmiş mühendislik uygulamaları sonucu ortaya koyulabilecek çözüm önerilerini içerir. Dolayısıyla, çözüm önerisinin test edilmesi model aşamasında kalacaktır. Diğer yandan, çocukların yakın çevreleri ile ilgili olabilecek; sanat etkinliklerinden sonra masanın nasıl daha kolay temizlenebileceğini ya da yerdeki küçük kağıtların nasıl toplanabileceğini problem durumu olarak ele alan bir etkinlikte, bulunan çözümlerin çalışıp çalışmadığı deneme yanılma süreci ile çocuklar tarafından test edilebilir. Çünkü, bu etkinlikteki çözüm önerileri imkanlar dahilindedir ve test edilip gerçekleştirilmesi mümkündür.

Mühendislik tasarım sürecinin bir parçası olan model üzerinden ya da gerçek tasarımlarla çözümlerin test edilmesi, sürecin anlamlı olmasını sağlayabilir. Ancak, test etmenin gerçekten uygulanabildiği etkinlikler çocuklar için daha anlamlı olabilir. Çocuklar buldukları çözümün çalışıp çalışmadığını test ederek değerlendirmelerde bulunabilirler. Bu sayede; çözüm yollarının çalışmadığı veya oluşturdukları tasarımın hedeflenen problemi çözemediği durumda, problem çözme sürecini yeni baştan değerlendirerek sorunun saptanması ve düzeltilmesi olanağına ulaşırlar. Çözüm yollarını değerlendirip, çözümü sonlandırmak ya da süreci baştan başlatmak deneyimleri ile çocuklar STEM eğitim anlayışının temel disiplinlerinden biri olan mühendislik tasarım sürecinde deneyim kazanmış olurlar. Mühendislik tasarım sürecine odaklanmak ise araştıran bireylerin, çevrelerinde gördükleri insan/mühendis yapımı nesnelerin ya da yapıların oluşturulması sürecinde deneyimlenmiş olabilecek süreçler hakkında farkındalık kazanmalarına destek olabilir. Bu da aslında Bybee (2010)'a göre, STEM eğitim anlayışının temel özelliklerinden biri olan çocukların çevrelerindeki yapıların nasıl çalıştığı ile ilgili bir anlayış kazanmalarını sağlamaktır. Şöyle ki, çevremizde gördüğümüz insanlar sayesinde yapılmış nesne ya da ürünlerin çocukların zihninde zaman zaman "bilimin gizemi" olarak yer alması olasılığı değerlendirilirse, çocukların gizemin altyapısındaki bilimsel süreci fark edip deneyimleyerek katkıda bulunması, yine çocukları buldukları doğaya katkıda bulunan bir birey olma yolunda geliştirecektir. Diğer yandan, çözüm yollarının denemesine olanak tanımayan problemleri temel alan etkinlikler yapan çocuklar, detayını keşfedemedikleri bilimsel süreci yine "bilimin gizemi" olarak değerlendirebilecektir. Ancak bu defa çocuklar somut bir biçimde deneyemeyecek ve bu konudaki anlayışları

tam anlamıyla sağlanamayacaktır. Elbette ki çocuklara bilimsel süreci bütün şeffaflığı ile aktarmakta güçlük çekebilecek teknoloji ürünleri ile karşılaşılabilir, işte bu noktada ise çocukların zihinlerinde gizemli şemalar yaratarak bilime olan merakları geliştirilebilir.

STEM öğrenme ortamları erken çocukluk döneminde yapılan fen etkinlikleri rehber olarak değerlendirildiğinde, STEM'in erken çocukluk eğitimi için yeni bir anlayış olmadığı ve aksine bu tür etkinliklerin zaten yapıldığı, STEM anlayışı ile ilgili bir eleştiridir (örn., Balat ve Güneş, 2017). Örneğin, erken çocukluk dönemi sınıflarında sıklıkla yapılan bitki çimlendirme deneyi bir STEM etkinliği olarak değerlendirilebilmektedir. Bu etkinlik bitkilerin çimlenme aşamasının çocuklara somut bir biçimde gösterilmesi bağlamında, canlı bilimi ve sistem gelişimi hakkında farkındalık kazandırmak adına odaklanılabilecek bir fen etkinliğidir. Çocuklar bir yandan doğal yaşamın bir parçası olan bitkilerin gelişimlerini incelerken, bir yandan da zaman, miktar vb. kavramlar ile ilgili deneyimler kazanabilirler. Bu, fen ve matematiğin bütünleştirilmesi olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu tür etkinliklerde öğretmenler bir alan ile ilgili kazanımları ele alabilir ve diğer gelişim alanı ve disiplinlere çok da odaklanmayabilirler. Yani örnekteki etkinlik, bitkilerin gelişim aşamalarının gözlemlenmesiyle sınırlı kalabilir. Bitki çimlendirme etkinliğinin STEM anlayışı içeren bir etkinlik olarak değerlendirilebilmesi için ise, deney sürecine STEM anlayışının doğasında olan disiplinler arası bakış açısı aracılığıyla problem odaklı ve sorgulamaya dayalı öğrenme deneyimleri eklenmelidir (Breiner vd., 2012). Önerilen bitki çimlendirme deneyi STEM eğitim anlayışı ile beslendiğinde ise pek çok problem durumu (örn., bitkinin nasıl daha hızlı çimlendirilebileceği, hangi yöntem ile bitkinin çimlenmesinin yoğunlaşabileceği, bitkinin el değmeden nasıl sulanabileceği) oluşturularak mühendislik, teknoloji, matematik ve fen bilimleri içeren araştırmaya dayalı öğrenme deneyimleri desteklenebilir. Bahsi geçen problemlerden herhangi biri temel alındığında çocuklar disiplinler arası bir yaklaşım ile hem bitkilerin gelişimi ile ilgili gözlemler yapabilecek hem de bu süreci nasıl daha etkili bir hale getirebilecekleri ile ilgili problemlere yönelik çözüm yolu bulma sürecine dahil olacaktır. Bu süreçte, çocuklar problem çözme, bilimsel araştırma yürütme, matematik uygulamaları yapma ve teknolojik tasarım konularına odaklanma şansı elde edebilirler (Sanders, 2009). Etkinlikler yardımıyla çocukların bu tür deneyimleri kazanmalarının sağlanması esastır. Diğer yandan, var olan etkinliklerin STEM ile karşılaştırma çabası ya da halihazırda uygulanan etkinliklerin STEM'i içeriyor olup olmaması tartışmalarının yerine, çocuklar için farklı alanları bütünleştirirken onların nasıl aktif olarak katılabilecekleri ve bilgi ve becerileri çok yönlü destekleyecek etkinliklerin nasıl planlanacağıyla ilgili fikirler üretmek daha faydalı olabilir.

## ÖNERİLER

Erken çocukluk dönemi STEM anlayışı adına öğrenme yönünde hareket etmek için düzenli ve eşzamanlı olarak büyük ve küçük adımlar atılabilir (McClure vd., 2017). İlgili alanyazında, erken çocukluk döneminde kullanılabilecek eğitim programlarının örneklerini görmek mümkündür (ör., Bardige ve Russel, 2014). Diğer yandan, ulusal erken çocukluk eğitimimiz bağlamında, mevcut okul öncesi eğitim programı STEM'in Türkiye okul öncesi eğitimi ile bütünleştirilmesi konusunda gerek anlayış gerekse kazanım ve göstergeler gibi daha belirgin bileşenleri ile uygun bir zemin hazırlayabileceğini göstermektedir (Ata-Aktürk vd., 2017). Dolayısıyla, erken çocukluk eğitiminde STEM eğitim anlayışı adı altında bir eğitim programının kullanılması bir çok açıdan yarar sağlasa da, halihazırda kullanılan eğitim programı STEM eğitimine yol göstermekte etkili bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Çocuk merkezli ve STEM alanlarını deneyimine odaklı bir biçimde ele almayı temel alabilecek bir program, çocukların gelecekteki öğrenmelerini destekleyebilecek STEM becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayabilir (Aldemir ve Kermani, 2017). Şöyle ki, halihazırda uygulanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı aracılığı ile birtakım STEM eğitim anlayışı etkinlikleri, ülkemizde eğitim vermekte olan öğretmenler aracılığıyla çocuklara sunulabilir. Bu doğrultuda çocuklar için gelişimsel olarak uygun deneyimler sağlayacakları etkinlik ya da ortamlar oluşturulabilir. STEM'in sadece ilgili alanların bütünleştirilmesi ile kalmadığı, çocukların gerçek yaşam problemlerini temel alan bir anlayış olduğu unutulmamalıdır. Bu anlayış ile paralel olarak etkinlikler üretilebilir ya da mevcut olarak uygulanan etkinlikler yeniden STEM entegrasyonu açısından değerlendirilebilir.

Öğretmenlere sunulan kaynakların yanı sıra öğretmenlerin eğitim verdikleri ortamların STEM eğitimi uygulamalarına elverişli olması önemlidir. Sınıflarda bulunan öğrenme merkezlerine ya da okulda bulunan eğitim ortamlarına ek olarak, çeşitli materyallerin (ör., kırtasiye malzemeleri, artık materyaller) eklemesiyle var olan merkezler zenginleştirilerek bir STEM öğrenme merkezi oluşturulabilir ya da başlı başına bir sınıf/alan STEM merkezi olarak hazırlanabilir (Moomaw, 2013). Bu öğrenme merkezlerine veri analizleri için grafikler, ölçme araçları, dijital kameralar gibi teknolojik cihazlar yerleştirilebilir ve alana STEM meslekleri de dahil



olmak üzere STEM alanlarıyla ilgili kitaplar eklenebilir. Bunun yanı sıra, STEM eğitimini desteklemek adına farklı öğrenme ortamları da hazırlanabilir. Örneğin, Turner ve Williams (2020) tarafından önerilen çamur mutfağı (mud kitchen) adlı oyun alanı çocukların araştırmacı doğalarını ve yaratıcılıklarını desteklemek, oyun aracılığıyla öğrenmeye etkin bir biçimde katılmalarına olanak sağlamak ve kritik düşünme becerilerini geliştirmek için ideal bir etkinlik alanı olarak kullanılabilir. STEM eğitimi bağlamında düşünüldüğünde bu tür bir ortamda çamur ya da kil gibi ana malzemelerle birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarında bulunabilecek birçok malzeme de işin içine katılarak, çocukların etkin bir biçimde farklı disiplinleri deneyebilecekleri etkinliklere katılmaları sağlanabilir. Örneğin, çocukların çamur ya da kil ile yapacakları bir ev tasarımında, evin yıkılmaması için nasıl dengede durabileceğini düşünecek, bu evin yapımında bazı aletler kullanacak, eğer bir alet yoksa bunu tasarlama yoluna gidecek (örneğin evin duvarlarını oluşturmak için eski evlerin inşasında duvarların yapımında kullanılan kerpiç kalıpları gibi) ve bir evin doğal materyaller yardımıyla da yapılabileceği konusunda anlayış geliştirecektir.

Çocukların STEM'de daha başarılı olması ihtiyacı arttıkça, STEM eğitim ortamlarındaki çocuklar için ilgili fırsatları geliştirmek adına nelerin gerekli olduğunu anlayan nitelikli öğretmenlere olan ihtiyaç da artmaktadır (Chalmers, Carter, Cooper ve Nason, 2017). STEM eğitim anlayışına yönelik mevcut yaklaşımları olumlu yönde devam ettirebilmek adına hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programları; öğretmenlerin/öğretmen adaylarının STEM anlayışını çocuk öğrenme ortamlarında olduğu gibi deneyimleyerek, öğrenmeye odaklanarak tasarlanmalıdır (Brenneman vd., 2018). Gerek öğretmen adaylarının eğitim programları gerekse öğretmenlerin hizmet içi öğretmen eğitim programları; merak uyandıran, inceleme ve keşif yapılmasına izin veren; öğretmenlerin bu alanlar hakkında bütüncül bir anlayış yapısına sahip olmalarını destekler nitelikte olmalıdır. Böylece öğretmenler çocukların alan ile ilgili öğrenme süreçlerine dair empati kurabilir ve model olabilir. Öğrenen için bilgi bağımsız değildir ve öğrenciye göre bireyselleştirilmiştir (Bulfin, 2017). Dolayısıyla hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programları STEM anlayışı ile ilgili güncel, tutarlı ve gelişimsel olarak uygun uygulamalar çerçevesinde planlanmalıdır. Bunlara ek olarak, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına STEM eğitimiyle ilgili uzmanlarca hazırlanmış kaynakların sunulması daha doğru ve etkili uygulamaların yapılması için önemlidir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, STEM eğitimi ile ilgili etkinlik yapmak isteyen öğretmenlerin en çok başvurdukları kaynakların sosyal medya ve video paylaşım platformları gibi olduğu raporlanmıştır (Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2018; Early Childhood STEM Working Group, 2017). Nitelik ve içerik bakımından kontrolsüz bir biçimde sunulan içeriklerin kavram hatalarına yol açmaması için öğretmenlere nitelikli kaynaklar sunulması son derece önemlidir.

Çocuklar ev ve okul ortamlarından, bu ortamları tanımlayan politikalar ve uygulamalar ve şekillendiren kültürel değerlerden etkilenebilirler. Bu nedenledir ki STEM anlayışı içeren öğrenme ortamları, çeşitli paydaşların (okul, aile ve toplum) işbirlikli katılımıyla zenginleştirilebilir (Ata-Aktürk, 2019; Marcus, Haden ve Uttal, 2018; Haden vd., 2014). Bu sayede toplumların ekonomik, sosyal, kişisel veya kültürel değerleri çerçevesinde, yeni dünyanın insan anlayışı ile uyumlu bireyler yetiştirilebilir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aladé, F., Lauricella, A. R., Beaudoin-Ryan, L. ve Wartella, E. (2016). Measuring with Murray: Touchscreen technology and preschoolers' STEM learning. *Computers in Human Behavior*, 62, 433-441.
- Aldemir, J. ve Kermani, H. (2017). Integrated STEM curriculum: Improving educational outcomes for Head Start children. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1694-1706.
- Aronin, S. ve Floyd, K. K. (2013). Using an iPad in inclusive preschool classrooms to introduce STEM concepts. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 34-39.
- Ata-Aktürk, A. (2019). Development of a STEM-based engineering design curriculum for parental involvement in early childhood education (Yayımlanmamış doktora tezi). ODTÜ, Ankara.
- Aktürk, A. A., Demircan, H. Ö., Şenyurt, E., & Çetin, M. (2017). Turkish early childhood education curriculum from the perspective of stem education: A document analysis. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 16-34.
- Bagiati, A. ve Evangelou, D. (2016). Practicing engineering while building with blocks: Identifying engineering thinking. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 67-85.
- Balat, G. U. ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 42, 337-348.
- Bardige, K. ve Russel, M. (2014). *A STEM-focused curriculum: Implementation guide*. Sandwich: Heritage Museums & Gardens Inc.
- Berlin, D. (1994). The integration of science and mathematics education: Highlights from the NSF/SSMA Wingspread conference plenary papers. *School Science and Mathematics*, 94(1), 32-35.
- Bers, M. U., Ponte, I., Juelich, C., Viera, A. ve Schenker, J. (2002). Teachers as designers: Integrating robotics in early childhood education. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2002(1), 123-145.
- Bers, M. U. ve Portsmore, M. (2005). Teaching partnerships: Early childhood and engineering students teaching math and science through robotics. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 59-73.
- Bers, M., Seddighin, S. ve Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 355-377.
- Bewan, B., Ryoo, J. ve Shea, M. (2017). What if? Building creative cultures for STEM making and learning. *After School Matters*, 25, 1-8.
- Bilton, H. (2020). Values stop play? Teachers' attitudes to the early years outdoor environment. *Early Child Development and Care*, 190(1), 12-20.
- Bilton, H. ve Watts, M. (20219). Early stem education: practice and prospects. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2019.1653547
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C. ve Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.
- Brenneman, K., Lange, A. ve Nayfeld, I. (2019). Integrating STEM into preschool education; designing a professional development model in diverse settings. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 15-28.
- Bulfin, M. (2017). InSTEMnifying Youth: STEM, capital, and power. *Critical Education*, 8(15), 56-67.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329, 996.
- Capraro, R.M. ve Slough, S.W. (2013). Why PBL? Why STEM? Why Now? An introduction to STEM project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach. R.M. Capraro, M.M Capraro ve J.R. Morgan (Ed.), *STEM project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach* (s. 1-6) içinde. Rotterdam: Sense Publishers.
- Chachashvili-Bolotin, S., Milner-Bolotin, M. ve Lissitsa, S. (2016). Examination of factors predicting secondary students' interest in tertiary STEM education. *International Journal of Science Education*, 38(3), 366-390.
- Chalmers, C., Carter, M. L., Cooper, T. ve Nason, R. (2017). Implementing "big ideas" to advance the teaching and learning of science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 25-43.
- Charette, R. N. (2014). STEM Sense and nonsense. *Educational Leadership*, 72(4), 79-83.
- Cunningham, C. M. ve Higgins, M. (2015). Engineering for everyone. *Educational Leadership*, 72(4), 42-47.
- Çetin, M., ve Demircan, H. Ö. (2018). Empowering technology and engineering for STEM education through programming robots: a systematic literature review. *Early Child Development and Care*, 1-13.

- Çorlu, M. S., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- DeCoito, I. (2016). STEM education in Canada: A knowledge synthesis. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 16(2), 114-128.
- Donegan-Ritter, M.M. ve Zan, B. (2017). Designing and implementing inclusive STEM activities for early childhood. C.M. Curran ve A.J. Petersen (Ed.), *Handbook of research on classroom diversity and inclusive education practice* (s. 222-249) içinde. Hershey, PA: IGI Global.
- Early Childhood STEM Working Group. (2017). *Early STEM matters: Providing high-quality STEM experiences for all young learners*. Chicago, IL: Chicago STEM Education and Erikson Institute.
- Fantuzzo, J. W., Gadsden, V. L. ve McDermott, P. A. (2011). An integrated curriculum to improve mathematics, language, and literacy for Head Start children. *American Educational Research Journal*, 48(3), 763-793.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138-149.
- Fusaro, M. ve Smith, M. C. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 119-127.
- Gartel, D. (2016). Developmentally appropriate STEM: It's STREAM! <https://drjulieig.files.wordpress.com/2015/03/developmentally-appropriate-stem-stream.pdf> adresinden alınmıştır.
- Gold, Z. S., Elicker, J., Kellerman, A. M., Christ, S., Mishra, A. A. ve Howe, N. (2020). Engineering Play, Mathematics, and Spatial Skills in Children with and without Disabilities. *Early Education and Development*, 1-17. doi:10.1080/10409289.2019.1709382
- Haden, C. A., Jant, E. A., Hoffman, P. C., Marcus, M., Geddes, J. R. ve Gaskins, S. (2014). Supporting family conversations and children's STEM learning in a children's museum. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 333-344.
- Helm, J. H. ve Katz, L. G. (2010). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Kale, S. (2019). *STEM uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Karamete-Gözcü, Ş. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin aldıkları STEM eğitimine ilişkin düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kazakoff, E. R., Sullivan, A. ve Bers, M. U. (2013). The effect of a classroom-based intensive robotics and programming workshop on sequencing ability in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 245-255.
- Kermani, H. ve Aldemir, J. (2015). Preparing children for success: integrating science, math, and technology in early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1504-1527.
- Koyunlu-Ünlü, Z. ve Dere, Z. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının hazırladıkları FeTeMM etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1502-1512.
- Langdon, D., Mckittrick, G., Beede, D., Khan, B. ve Doms, M. (2011). STEM: Good jobs now and for the future, *U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration*, [http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/stemfinaljuly14\\_1.pdf](http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/stemfinaljuly14_1.pdf) on 10.05.2015 adresinden alınmıştır.
- Linder, S. M., Emerson, A. M., Heffron, B., Shelvin, E., Vest, A. ve Eckoff, A. (2016). STEM use in early childhood education: Viewpoints from the field. *Young Children*, 71(3), 87-91.
- MacDonald, S. ve Maurer, M. (2015). Families learning together: An elementary STEM-focused event brings students and families together. *Science and Children*, 52(9), 44-49.
- Marcus, M., Haden, C. A. ve Uttal, D. H. (2018). Promoting children's learning and transfer across informal science, technology, engineering, and mathematics learning experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 175, 80-95.
- Mason, T. C. (1996). Integrated curricula: Potential and problems. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 263-270.
- McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N. ve Levine, M. H. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). *STEM eğitimi raporu*. <http://yegitek.meb.gov.tr/STEMEducationReport.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden alınmıştır.

- Moomaw, S. (2013). *Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- National Academy of Engineering ve National Research Council (NRC) (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects*. Washington, DC: National Academies Press.
- Obama, B. (2009) *Educate to innovate*. <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/presidentobama-launches-educate-innovate-campaign-excellence-sciencetechnology-en> adresinden alınmıştır.
- Partnership for 21st Century Learning [P21] (2017). 21st century skills early learning framework. [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_ELF\\_Framework\\_Final\\_20pgs.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_ELF_Framework_Final_20pgs.pdf) adresinden alınmıştır.
- Popa, R. A. ve Ciascai, L. (2017). Students' attitude towards STEM education. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 55-62.
- Quigley, C. F. ve Herro, D. (2016). "Finding the joy in the unknown": Implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 1-17.
- Sağbaşı, A. (2019). *STEM odaklı olarak yeniden tasarlanan okul öncesi öğretmenliği bölümü fen ve matematik eğitimi dersinin uygulanma süreci: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Sanders, M. E. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Sarama, J., Clements, D., Nielsen, N., Blanton, M., Romance, N., Hoover, M., ... McCulloch, C., (2018). Considerations for STEM education from PreK through grade 3. Waltham, MA: Education Development Center, Inc. <http://cadrek12.org/resources/considerationsstem-education-prek-through-grade-3> adresinden alınmıştır.
- Sayary, A. M. A., Forawi, S. A. ve Mansour, N. (2015). STEM education and problem-based learning. R. Wegerif, L. Li ve J. C. Kaufman (Ed.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* (s. 357-368) içinde. New York, NY: Routledge.
- Scherer, M. (2014). Helping STEM take flight. *Educational Leadership*, 72(4), 7-7.
- Şenyurt, E., Demircan, H.Ö., Çetin, M. ve Ata-Aktürk, A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi anlayışları [Öz]. 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sharifnia, E., Vidiksis, R., Orr, J., Dominguez, X., Goldstein, M. ve Kamdar, D. (2015). Developing preschool scientists: Identifying best practices for using tablets to support early science teaching and learning. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 1745-1750). Las Vegas, ABD.
- Sherry, J. L. (2015). Formative research for STEM educational games. *Zeitschrift für Psychologie*, 221(2), 90-97.
- Soylu, Ş. (2016). Stem education in early childhood in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), 38-47.
- Teaching Institute for Excellence in STEM (2010). *What is STEM education?* <http://www.tiesteach.org/stem-education.aspx>
- The White House, (2012). *President Obama announces plans for a new, national corps to recognize and reward leading educators in science, technology, engineering, and math*. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2012/07/17/president-obama-announces-plans-new-national-corps-recognize-and-reward-> adresinden alınmıştır.
- Tippett, C. D. ve Milford, T. M. (2017). Findings from a Pre-Kindergarten classroom: Making the case for STEM in early childhood education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 67-86.
- Toran, M., Aydın, E. ve Etgüer, D. (2019). Investigating the effects of STEM enriched implementations on school readiness and concept acquisition of children. *Elementary Education Online*, 19(1), 299-309.
- Torres-Crespo, M. N., Kraatz, E. ve Pallansch, L. (2014). From fearing STEM to playing with it: The natural integration of STEM into the preschool classroom. *SRATE Journal*, 23(2), 8-16.
- Tunncliffe, S.D. ve Gkouskou, E. (2020). Science in action in spontaneous preschool play—an essential foundation for future understanding. *Early Child Development and Care*, 190(1), 54-63.
- Turner, N. ve Williams, E. (2020). Early years science in action Turner and Williams. *Early Child Development and Care*, 190(1), 3-11.
- Vasquez, J. A., Comer, M. ve Sneider, C. (2013). *STEM lesson essentials: Integrating science, technology, engineering and mathematics*. Portsmouth, NH: Heinemann Publications.
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dünder, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Mustafa ÇETİN  
cetinmustafacetin@gmail.com  
Dr. Öğr. Üyesi H. Özlen DEMİRCAN  
dozlen@metu.edu.tr

# **Examining Knowledge Levels of Prospective Physics Teachers Related to Conductors at Electrostatic Equilibrium and Electric Field Lines Using the Drawing Method**

**Tuğba Taşkın, Gazi Education Faculty, ORCID ID: 0000-0002-8738-0012,  
Pervin Ünlü Yavaş, Gazi Education Faculty, ORCID ID: 0000-0002-1125-5821**

## **Abstract**

*The purpose of this study was to investigate knowledge levels of prospective physics teachers related to conductors at electrostatic equilibrium and electric field lines. The descriptive model was preferred in line with the purpose of the study. The study group consisted of 44 prospective physics teachers, 34 females and 10 males, who were educated in the Gazi Physics Education Program. The participants had previously learned the electric field lines in their courses. The research data was collected using a drawing scale consisting of 3 sections prepared by the researchers. The students then were asked to explain their drawings. The answers of the students were applied descriptive analysis. According to the findings obtained from the analysis, the most commonly reflected property of electric field lines was "electric field lines do not intersect", while the least commonly reflected property was "electric field lines are drawn frequently at the pointed ends". Also, the prospective teachers were observed to confuse the electric field lines with the concept of load. In the drawings, it was determined that the objects were drawn at random on the area lines without paying attention to their load. The knowledge of the students was not based on scientific foundations.*

**Keywords:** *electrostatic equilibrium, electric field lines.*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 118-137  
DOI: 10.17679/inuefd.457413

Article type:  
Research article

Received : 05-09-2018  
Accepted : 31-01-2020

## **Suggested Citation**

Taşkın, T. & Ünlü Yavaş, P. (2020) Examining Knowledge Levels of Prospective Physics Teachers Related to Conductors at Electrostatic Equilibrium and Electric Field Lines Using the Drawing Method, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 118-137. DOI: 10.17679/inuefd.457413

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Since the physics course usually involves abstract concepts, concretization is a commonly used method to teach abstract concepts. Models are among the most effective tools in this sense. The electric field lines model, which was developed by Faraday, is used to teach the electric field. The concept of the electric field is essential to teach electricity and magnetism. The foundation to teach other subjects is built upon the concept of the electric field. Hence, it is important that students understand the electric field correctly. For this reason, there is a need for studies which investigate how students perceive electric field lines, which play an important role when teaching the electric field. In line with this need, the purpose of this study was to investigate knowledge levels of high school students related to conductors at electrostatic equilibrium and electric field lines. Studies in the literature usually focus on knowledge levels of students related to the electric field concept. In this study, on the other hand, the focus was on their knowledge levels related to electric field lines. The study was limited to conductors at electrostatic equilibrium.

### Method

The descriptive model, which is used to reveal an existing situation or situations as is was selected as the research method to investigate knowledge levels of the students related to conductors at electrostatic equilibrium and electric field lines. The study group consisted of 44 prospective physics teachers, 34 females and 10 males, who were educated in the Gazi Physics Education Program. The participants had previously learned the electric field lines in their courses. A scale called "Electric Field Lines Drawing Scale" consisting of 3 sections prepared by the researchers was used for data collection. The 1st section of the scale gives four different objects at electrostatic equilibrium and asks students to draw electric field lines for these objects. The objects include a positively charged hollow conducting sphere (2A), a positively charged solid conducting sphere (2B), a negatively charged hollow conducting sphere (2C), and a positively charged hollow conducting teardrop-shaped (due to parts with different radius of curvature) object (2D). In the 3rd section of the scale, students are given drawings of electric field lines for two different objects at electrostatic equilibrium including various mistakes. Firstly, the scale asks students to determine whether or not the drawings contain mistakes and mark the relevant option accordingly, and if they decide that the drawings contain mistakes, state the reason why. The objects include a negatively charged hollow conducting semi-sphere (3A), and a positively charged conducting heart-shaped (due to parts with different radius of curvature) object (3B). The data was evaluated using the descriptive analysis method. Each item in the drawing scale was evaluated separately for the investigated property. When a drawing was found to reflect the desired property, it was given "1" point. At this stage, two experts scored the drawings separately, and then discussed on disagreements. After the scoring was given its final shape, the total score was determined for each property, and this total score was divided by the highest possible score to calculate the success rate for each property. In qualitative studies, concepts of credibility, transferability, consistency, and confirmability are used instead of validity and reliability. In order to ensure credibility, each property of electric field lines was researched through multiple items of the scale. The students were asked questions about their drawings in order to avoid misinterpretations and ensure confirmability. Data triangulation was employed in the study; findings obtained from the scale were supported by questions asked to the students. The student selection was performed according to certain criteria and processes were described in as much detail as possible to ensure transferability. The study data was coded separately by two experts, and the agreement level between the experts was checked for consistency. The following formula was used to this end: "Reliability = [Agreement / (Agreement + Disagreement)]". 100% agreement was achieved at the end of this process.

### Findings & Conclusion

According to the findings, the most commonly reflected property by the prospective physics teachers was Property 5, "Electric field lines do not intersect.", with 81.82%. The success rate of the students was 61.74% for Property 1 (The electric field within the conductor is zero), 38.64% for Property 2 (Electric field lines are perpendicular to the surface), 56.82% for Property 3 (Electric field lines are drawn from (+) charge to (-) charge). The lowest success rate (18.75%) was seen for Property 4 (Electric field lines are denser at pointed ends of a conductor). The findings of the study showed that the prospective physics teachers knew certain properties of electric field lines; however, they were not able to make sense out of them. When asked to

explain their drawings, it was observed that the students knew that the electric field was zero within the conductor; however, they were not able to reflect this knowledge in their drawings. Also, the prospective teachers were observed to confuse the electric field lines with the concept of load. In the drawings, it was determined that the objects were drawn at random on the area lines without paying attention to their load. The knowledge of the students was not based on scientific foundations. The role of everyday language in incorrect explanations of the students regarding their drawings was evident in our study as well.



# **Fizik Öğretmen Adaylarının Elektrostatik Dengedeki İletkenler ve Elektrik Alan Çizgileri Konusundaki Bilgilerinin Çizim Yöntemiyle İncelenmesi**

**Tuğba Taşkın, Gazi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-8738-0012,  
Pervin Ünlü Yavaş, Gazi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1125-5821**

## **Öz**

Bu çalışmada öğretmen adaylarının elektrostatik dengedeki iletkenler ve elektrik alan çizgileri konusundaki bilgilerini araştırmak amaçlanmıştır. Buna uygun olarak araştırmanın yöntemi için betimsel model seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Gazi Fizik Öğretmenliği programında öğrenim gören, elektrik alan çizgileri konusunu derslerinde görmüş olan, 34'ü kadın, 10'u erkek, toplam 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan, üç kısımdan oluşan Elektrik Alan Çizgileri Çizim Envanteri ile toplanmıştır. Ardından öğretmen adaylarından çizimlerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından alınan cevaplar betimsel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayı çizimlerinin en fazla "elektrik alan çizgileri birbirini kesmez" özelliğini, en az ise "elektrik alan çizgilerinin sivri uçlarda sık çizilir" özelliğini yansıttığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarından elektrik alan kavramını elektrik akımı ile elektrik alan çizgilerini yük kavramı ile karıştırdıkları görülmüştür. Çizimlerde cisimlerin yüklerine dikkat etmeden alan çizgilerini rastgele çizdikleri belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgilerin ise bilimsel temellere dayanmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Elektrostatik denge, Elektrik alan çizgileri..



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 118-137  
DOI: 10.17679/inuefd.457413

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 05-09-2018  
Kabul Tarihi : 31.01.2020

## **Önerilen Atıf**

Taşkın, T. & Ünlü Yavaş, P. (2020). Fizik Öğretmen Adaylarının Elektrostatik Dengedeki İletkenler ve Elektrik Alan Çizgileri Konusundaki Bilgilerinin Çizim Yöntemiyle İncelenmesi, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 118-137. DOI: 10.17679/inuefd.457413

## GİRİŞ

Fizik dersinde problem çözme becerisi dersin olmazsa olmazı olarak kabul edilmektedir. Fakat öğrencinin problem çözme becerisi kazanmadan önce, belirli kavramları doğru olarak anlaması gereklidir (Hestenes, & Wells, 1992). Fizik dersi genellikle soyut konuların öğretimini konu aldığından, kavram öğretimi için sıklıkla soyut kavramları somutlaştırma yollarına başvurulur. Bu amaç için etkili yollardan biri modellerdir.

Bilimsel modeller, fiziksel olguları gözlenebilen örneklerle temsil etmek için kullanılan yapılandırılmış bilgi birimleridir (Hestenes, 1996). Başka bir deyişle, olguları açıklamak, örneklemek, öngörmek için mekanizma, nedensellik ya da işlev sunmak için organize edilmiş gösterimlerdir (Osbeck, & Nersessian, 2006; Schwarz et al. 2009). Elektrik alan konusunun öğretiminde Faraday tarafından geliştirilmiş bir model olan elektrik alan çizgilerinden faydalanılır. Feymann, derslerinde elektrik alan çizgilerini şu şekilde açıklar: "Bir alanı zihnimizde canlandırmak için birçok noktada, her biri o nokta için alanın şiddetini ve yönünü gösteren vektörler çizebiliriz. Bir adım ileriye giderek, bu vektörlere her yerde teğet olan çizgiler çizebiliriz. Böylece bu çizgileri takip ederek, alanın yönünü anlayabiliriz." (Feymann, Leighton, & Sands, 2016).

Elektrik alan kavramı, elektrik ve manyetizma konularının öğretilmesi için bir temel oluşturur. Diğer konuların öğretimi bu temel üzerine inşa edilir. Bu nedenle elektrik alan kavramının öğrenciler tarafından doğrulukla anlaşılması önemlidir. Bu konuda yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla elektrik alan kavramına yönelik kavram yanlışları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Bilal, & Erol, 2009; Duit, 1993; Furió, & Guisasola, 1998; Planicic, 2006; Pocovi, 2007; Pocovi, & Finley, 2002; Saarelainen, Laaksonen, & Hirvonen, 2007; Törnkvist, Petterson, & Tranströmer, 1993; Viennot, & Raison, 1992). Pocovi ve Finley (2002), tarafından yapılan çalışma bulguları öğrencilerin alan çizgilerini gerçekte varmış gibi algıladıklarını ortaya koymuştur. Göze çarpan sonuçlardan bir diğeri, üniversite öğrencilerin yalıtkan cisimlerin içinde elektrik alanının varlığı konusunda kavram yanlışlarına sahip olmalarıdır. Öğrencilerin yalıtkan içindeki yükler hareket edemediği için yalıtkan içinde elektrik alanının sıfır olacağını düşündükleri belirlenmiştir (Viennot & Ramson, 1992). Bramente, Michelini ve Stefanel (2007), alanyazındaki çalışma bulgularından yola çıkarak öğrencilerin elektrik alan konusunun öğrenirken yaşadıkları zorlukları beş kategori altında toplamıştır. Bunlar; elektrik alanının tanımı, kaynağı, gösterimi, üst üste binmesi (superposition) ve elektrik alanda elektrik yükünün hareketidir.

Elektrik alanının tanımına yönelik belirlenen zorluklarda, elektrik alanının öğrenciler tarafından maddesel olarak algılandığı görülmüştür. Öğrencilerin elektrik alanının, hacme, güce ya da yoğunluğa sahip olduğunu düşündükleri görülmüştür (Bohigas, & Periago, 2010; Bradamante et al. 2006; Furió, & Guisasola, 1998; Martín, & Solbes 2001; Saarelainen et al. 2009). Öğrencilerinin elektrostatik konusunda yaptıkları açıklamalarda elektrik alan ve elektriksel kuvvet kavramlarını birbirinden ayıramadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine yöneltilen elektrik alanda yüklü parçacığın hareketi sorularını açıklarken alan kavramı yerine, daha ziyade elektriksel kuvvet kavramını kullanmaya meyilli oldukları görülmüştür (Bilal, & Erol, 2009; Furió, & Guisasola, 1998; Martín, & Solbes 2001). Benzer şekilde lise öğrencilerinin kondansatörün yüklenmesini açıklarken (Eylon, & Ganiel, 1990); lisans öğrencilerinin elektromanyetik indüksiyon olayını açıklarken (Thong, & Gunstone, 2008) elektrik alan kavramını kullanamadıkları belirlenmiştir.

Elektrik alan kavramının anlaşılmasında yük kavramı önemli bir yere sahiptir. Elektrik alanının kaynağına yönelik yaşanan zorluklarda, öğrencilerin bir noktada elektrik alanının varlığını o noktada bir elektrik yükünün bulunması ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Yükün olmadığı noktada elektrik alanının olmayacağını düşündükleri belirlenmiştir. (Bohigas, & Periago 2010; Furió, & Guisasola, 2001; Velazco, & Salinas, 2001). Öğrencilerin iletkenler üzerindeki yük dağılımını kısmen anladıkları, yalıtkanlar üzerindeki yük dağılımını neredeyse hiç anlamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Garza, & Zabala, 2010).

Elektrik alan gösterimine dair yaşanan zorluklar, konunun öğrenilmesinde yaşanan zorluklar için bir diğer kategori olarak belirlenmiştir. Bu kategoriye yönelik olarak, öğrencilerin cisimlerin yükünün işaretine bakmaksızın, elektrik alan çizgilerinin yönünü cisimden dışarı doğru çizdikleri görülmüştür (Garza, & Zabala, 2010). Bunun yanı sıra, öğrencilerin, sadece elektrik alan çizgilerinin çizildiği kısımlarda yüke bir kuvvet etki edeceği, çizgiler arasındaki boşluklarda elektrik alanının bulunmadığını düşündükleri görülmüştür (Bilal, & Erol 2009; Pocovi, & Finney 2002).

Elektrik alanının süperpozisyonu kategorisine ait yaşanan zorluklara bakıldığında, öğrencilerin elektrik alanının vektörel doğasını anlayamadıkları görülmektedir. Bu durum, birçok çalışmada elektrostatik konularının anlaşılmasında yaşanan zorlukların en önemli sebeplerinden biri olarak gösterilmiştir (Bradamente, Michelini, & Stefanel, 2007; Nguyen, & Meltzer, 2003; Povoci, & Finley, 2002; 2003; 2007; Saarelainen, Laaksonen, & Hirvonen, 2007;). Bunun sonucu olarak, öğrenciler, sisteme yeni bir pozitif yük eklendiğinde elektrik alanının değişmeyeceğini (Sandoval, & Mora 2009; Viennot, & Raison 1999); ancak negatif bir yük eklendiğinde alanın azalacağını düşünme eğilimindedirler (Sandoval, & Mora 2009).

Elektrik alanda yüklü cismin hareketi konusunda yaşanan zorluklara yönelik elde edilen çalışma bulguları, öğrencilerin bir elektrik alanda serbestçe hareket eden yükün yörüngesinin, yükün içinden geçen alan çizgileri yönünde olacağını göstermiştir (Pocovi, & Finney 2002; Törnkvist et al. 1993). Öğrencilerin düzgün bir elektrik alanındaki yüklü parçacıkların sabit bir hızda hareket edeceğini (Bilal, & Erol 2009; Sandoval, & Mora, 2009); alana zıt yönde hareket eden yüklü parçacıkların daha yavaş hareket edeceğini düşündükleri belirlenmiştir (Bilal, & Erol 2009).

Üniversite öğrencilerinin elektrik ve manyetizma konularındaki bilgilerini ölçmek için geliştirilmiş olan Elektrik ve Manyetizma Kavram Testi (The Conceptual Survey of Electricity and Magnetism) kullanılarak yapılan farklı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonunda elde edilen ortak bulgular, öğrencilerin elektrik alan kavramını manyetizma kavramlarıyla karıştırdıkları, elektrik alan çizgilerini yanlış yorumladıkları olmuştur (Maloney, O'Kuma, Hieggelke, & Heuvelen, 2001; Planicic, 2006; Saarelainen, Laaksonen, & Hirvonen, 2007). Benzer şekilde, fen bilimleri (fizik ve kimya) öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin elektrik alan ve manyetik alan kavramlarını karıştırdıklarını ortaya konulmuştur (Hekkenberg, Lemmer, & Dekkers, 2015).

Öğrencilerin elektrik alan konusunu öğrenmelerinde yaşadıkları zorlukların nedeninin araştırıldığı çalışmalarda, öğrencilerin bu soyut kavramı algılamakta zorluk çekmeleri olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin yeterli matematik bilgisine ve temel fizik kavramlarına hakim olmamaları gösterilmiştir (Dunn, & Barbanel, 2000; Furió, & Guisasola, 1997). Coulomb yasasının öğrenilmesi için öğretmen tarafından Newton kanunlarının iyi anlaşıldığından emin olunması ve gerekli bağlantılarının kurulması durumunda yaşanan birçok zorluğun giderileceği belirtilmiştir (Furió, & Guisasola, 1998). Bu konuda yaşanan zorluklardan öğrenciyi sorumlu tutmak yerine, öğretmenlerin elektrik alan konusunu doğru yöntemlerle öğretmedikleri için konunun anlaşılmadığını belirleyen araştırmalar da mevcuttur (Furió, Guisasola, Almudi, & Cebeio, 2002). Bazı çalışmalarda ise sorumlu olarak, birikimli doğrusal bir yaklaşım yerine, teorinin geliştirilmesi sırasında ortaya çıkan farklı formülasyonları gözardı eden ders kitapları ve öğretim programları gösterilmiştir (Guisasola, 1997; Stockmayer, & Treagust, 1994; Strube, 1988).

Elektrik alan konusunun anlaşılması, elektrik ve manyetizma konularının öğrenilmesi için önem taşımaktadır. Elektrik alan kavramı iyi anlaşılmadığı takdirde öğrencilerin diğer konularda da zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan bir çalışmada elektrik alan kavramının elektrik alan çizgileri yardımıyla öğretildiğinde öğrenciler için elektrik alanın neye benzediğine dair bir resim oluşturduğu belirlenmiştir. Alan kavramı, alan çizgileri yardımıyla tanıtıldığında Newton mekaniğinde öğrendikleri kurallar ile parçacıklar arasında daha kolay bağlantı kurdukları belirlenmiştir (Melo-Niño, Cañada, & Mellado, 2017). Bu nedenle elektrik alan konusunun öğretiminde önemli rol oynayan elektrik alan çizgilerinin öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığının incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaca yönelik olarak, bu çalışmada, lise öğrencilerinin elektrostatik dengedeki iletkenlerin özellikleri ve elektrik alan çizgilerine yönelik bilgilerini araştırmak amaçlanmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin elektrik alan kavramına yönelik bilgilerinin üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin elektrik alan çizgilerinin özelliklerine yönelik bilgileri araştırılmıştır. Araştırma elektrostatik dengedeki iletkenler ile sınırlandırılmıştır.

Çoktan seçmeli sorular mantıksal süreci ve kavramsal problemlerin kaynağını açıklamakta yetersiz kalabilir. Yazılı açık uçlu sorular daha etkili olmakla birlikte nicel olarak değerlendirilmesi zor ve zaman zaman öznel olmaktadır (Özay, & Öztaş, 2003). Çizim yöntemi ile öğrencide gizli kalmış bilgi ve inanışlar kelimelere bağımlı kalmadan ortaya çıkarılmaktadır (Ayas, 2006). Sorulara cevap vermeyi sevmeyen, düşüncelerini sözlü olarak ifade etmekte güçlük çeken öğrencilerin kendilerini kısıtlı hissetmelerini önler (Rennie, & Jarvis, 1995; White, & Gunstone, 1992) Öğrencilerin çizimleri düşünce ve duygularına bir pencere açarak, zihinlerinin görüntüsünü verir (Thomas, & Silk, 1990).

Öğrencilerin bir konudaki bilgi düzeylerini, sahip oldukları kavram yanlışlarını, zaman içindeki kavramsal değişimlerini çizim yöntemi kullanarak belirleyen araştırmalar bulunmaktadır (Köse, 2009; White, & Gunstone, 1992; Prokop, & Fancovicová, 2006; Reiss, & Tunnicliffe 2001; Reiss, Tunnicliffe, Andersen, & Bartoszeck et al., 2002; Rennie, & Jarvis, 1995; Şahin, İpek, & Ayas, 2008; Uzunkavak, 2009). Hatta Acar ve Tarhan (2008), öğrencilerin, bilgiyi kullanma becerilerini çizim yöntemi ile diğer ölçüm araçlarına göre daha açık ortaya çıkarılabildiğini göstermiştir. Bu nedenle bu araştırma için çizim yöntemi seçilmiştir. Öğretmen adaylarına elektrostatik dengede bulunan farklı şekillere sahip iletken cisimler verilerek elektrik alan çizgilerini çizmeleri istenmiştir.

## YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi olarak, öğretmen adaylarının elektrostatik dengedeki iletkenler ve elektrik alan çizgileri konusundaki bilgilerini araştırmak için, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli seçilmiştir.

Betimsel araştırma modeli, nitel çalışmalarda, verilen bir durumun olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanmasında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Aygün, Karadeniz, & Demirel, 2013). Genel olarak incelenen bireylerin özelliklerini ya da durumları olduğu gibi ortaya koymak amacıyla kullanılan, elde edilen bulguların betimsel istatistiki sonuçlar halinde sunulduğu bir araştırma yöntemidir (Işık, 2011; McMillan, & Shumacher, 2010; Sönmez, & Alacapınar, 2011). Betimsel modelin kullanıldığı çalışmalarda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde, gerçekçi ve bütüncül biçimde, dışarıdan müdahale olmaksızın olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. "Nedir?, Ne ile ilgilidir?, Nelerden oluşmaktadır?" benzeri sorulara cevap aranır (Çepni, 2010; Karasar, 2004; Yıldırım, & Şimşek, 2008).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu belirlenirken, çalışma grubunda yer alacak öğretmen adaylarında "Elektrik" dersini almış olma koşulu aranmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları, bu derste elektrostatik denge kavramını görmüş, çeşitli cisimler için çizilmiş elektrik alan çizgilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Gazi Fizik öğretmenliği programında öğrenim gören (yaş aralığı = 18-27; yaş ortalaması = 21), 34'ü kadın, 10'u erkek, toplam 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

#### *Çalışma grubunun özellikleri*

Sınıf düzeyi	Kadın	Erkek	Toplam
2. sınıf	6	7	13
3. sınıf	15	1	16
4. sınıf	13	2	15
Toplam	34	10	44

Çalışma grubunda yer alan tüm öğretmen adayları elektrik alan çizgileri konusunu 2. sınıfta görmüş, şekilleri farklı cisimler için elektrik alan çizgilerini çizmiştir. Tüm öğretmen adayları bu dersi aynı öğretim üyesinden almıştır. Derslerinde aynı konular anlatılmış, aynı soru örnekleri çözülmüş, aynı çizimler yapılmıştır. Farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adayları arasında bu açıdan bir farklılık bulunmamaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak Elektrik Alan Çizgileri Çizim Envanteri (EAÇÇE) kullanılmıştır. EAÇÇE, araştırmacılar tarafından hazırlanan, 3 kısımdan oluşan bir envanterdir ve ekte sunulmuştur. Öncelikle EAÇÇE'nde yer alacak, öğretmen adaylarından elektrik alan çizgilerinin çizilmesi istenecek şekiller belirlenmiştir. Şekillerin uygunluğu için 2 fizik eğitimi uzmanından görüş alınmıştır.

EAÇÇE'nin başında öğretmen adaylarına demografik bilgileri sorulmuştur. 1. kısımda öğretmen adaylarına "elektrostatik dengede olan yüklü iletkenlerin özelliklerini yazınız" şeklinde açık uçlu soru yöneltilmiş ve bildiklerini yazmaları beklenmiştir.

2. kısımda, elektrostatik dengede olduğu belirtilen dört farklı cisim verilmiş ve öğretmen adaylarından bu cisimler için elektrik alan çizgilerini çizmeleri istenmiştir. Bu cisimler sırasıyla (2A) pozitif yüklü içi boş iletken küre, (2B) pozitif yüklü içi dolu iletken küre, (2C) negatif yüklü içi boş iletken küre, (2D) (eğrilik yarıçapı farklı olan kısımlara sahip olduğundan) pozitif yüklü içi boş iletken damla şekilli cisim olmuştur.

3. kısımda, elektrostatik dengede olduğu belirtilen iki farklı cisim için elektrik alan çizgileri için hatalar içeren çizimler verilmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarından, bu çizimlerin doğru ya da yanlış olduğuna dair ilgili seçeneği işaretlemeleri, eğer yanlış seçeneği işaretlemişlerse yanlışlığın sebebini yazmaları istenmiştir. Bu çizimler sırasıyla (3A) negatif yüklü iletken içi boş yarım daire şeklindeki cisim ve (3B) (eğrilik yarıçapı farklı olan kısımlara sahip olduğundan) pozitif yüklü iletken kalp şeklindeki cisim olmuştur.

### **Verilerin analizi**

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin düzenlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım, & Şimşek, 2008). Başka bir deyişle, nitel çözümlenmelerde yer alan kelimelere, ifadelere, diyalogların yapısına ve özelliklerine, kullanılan sembolik anlatımlara ve benzetmelere dayanarak tanımlayıcı bir analiz yapılması olarak da tanımlanabilir (Kümbetoğlu, 2005). Bu analiz türünde veriler, daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve doğrudan alıntılarla okuyucuya sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2008).

EAÇÇE’nde bulunan her madde, araştırılan özellikler bakımından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bir çizimde aranan bir özelliğe rastlandığında, bu özellik için "1" puan verilmiştir. Bu aşamada iki uzman birbirinden bağımsız olarak puanlama yapmış, daha sonra görüş ayrılıkları üzerine tartışılmıştır. Son hali verilen puanlamanın ardından her özellik için toplam puan hesaplanmış, bu toplam puan alınabilecek en yüksek puana bölünerek her özelliğe ait başarı oranı hesaplanmıştır. Araştırmanın konusunu oluşturan bu özellikler ve EAÇÇE’nin hangi kısmında araştırıldığına dair bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

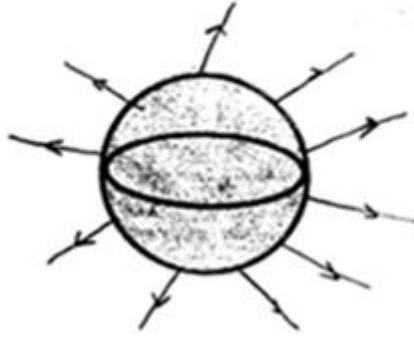
Tablo 2

*Elektrostatik dengedeki iletkenler ve elektrik alan çizgilerinin özelliklerine ait özelliklerin EAÇÇE maddelerine göre dağılımı*

Özellik No	Özellik	Özelliğin bulunduğu kısımlar	Alınabilecek en yüksek puan
1	İletkenin içinde elektrik alan sıfırdır.	1, 2A, 2B, 2C, 2D, 3A	6
2	Elektrik alan çizgileri yüzeye diktir.	1, 2A, 2B, 2C, 2D, 3A, 3B	7
3	Elektrik alan çizgileri (+) yükten çıkıp (-) yükte son bulmalıdır.	1, 2A, 2B, 2C, 2D, 3A	6
4	Elektrik alan çizgileri iletkenin sivri uçlarında sık olur.	1, 2D, 3A, 3B	4
5	Elektrik alan çizgileri birbirini kesmez.	1, 2A, 2B, 2C, 2D, 3B	6

Puanlamanın nasıl yapıldığı örnek olarak Ö1 kodlu öğretmen adayının, EAÇÇE’nin 2B maddesi için yaptığı Şekil 1’de görülen çizim üzerinden aldığı puanlar Tablo 3’te verilmiştir.

### B. Pozitif yüklü içi dolu iletken küre



Şekil1

*Ö1 kodlu öğretmen adayının çizimi*

Tablo 3

*Puanlama örneği*

Öz. No	Özellik	Alınan puan
1	İletkenin içinde elektrik alan sıfırdır	1
2	Elektrik alan çizgileri yüzeye dik çizilir	0
3	Elektrik alan çizgilerinin (+) yükten çıkıp (-) yükte son bulmalıdır	1
5	Elektrik alan çizgileri birbirini kesmez	1

Ö1 kodlu öğretmen adayı, çiziminde kürenin içinde elektrik alan çizgileri çizmediği için 1 numaralı özellikten 1 puan; çizgilerin yüzeye dik çizimine dikkat etmediğinden 2 numaralı özellikten 0 puan; çizgileri pozitif yüklü cisimden çıkacak şekilde çizerek yönünü doğru belirttiğinden 3 numaralı özellikten 1 puan ve çizgileri kesiştirmeden çizdiğinden 5 numaralı özellikten 1 puan almıştır.

Verilerin toplanmasında ikinci adım olarak, her aşama için hatalı çizim yapan öğretmen adaylarına çizimleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Çizimden kaynaklanacak yanlış değerlendirmelerin önüne geçmek çizimlerinde görülen özellikler öğretmen adaylarına teyit ettirilmiştir. Alanyazında karşılaşılmayan çizimleri yapan öğretmen adaylarına yaptıkları çizimin nedeni sorularak, çizimler anlaşılmasına çalışılmıştır. Öğretmen adaylarından alınan cevaplar betimsel analize tabi tutulmuş, gruplanarak bulgular kısmında sunulmuştur.

### Geçerlik-Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırılan olgunun olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız olarak ortaya konulması anlamına gelmektedir ve geçerlik kavramına karşılık, inandırıcılık ve tutarlılık kavramları kullanılmaktadır (Kirk, & Miller, 1986; Yıldırım, & Şimşek, 2008). İç geçerliğe karşılık gelen inandırıcılığın sağlanmasında çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, derin odaklı veri toplama, uzun süreli etkileşim yöntemleri kullanılabilir (Yıldırım, & Şimşek, 2008). Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması için; elektrik alan çizgilerine ait her özellik EAÇÇE’nde en az dört madde ile araştırılmıştır (Tablo 2). Öğretmen adaylarının çizimlerini yanlış yorumlamanın önüne geçmek amacıyla öğretmen adaylarına çizimleri hakkında sorular sorulmuş, çizimleri teyit ettirilmiştir. Çizimden ya da çizme yeteneğinden kaynaklanabilecek durumların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ardından öğretmen adaylarına ek sorular yöneltilerek, toplanan veriler derinleştirilmeye çalışılmıştır. Böylelikle veri çeşitlenmesine gidilmiş, öğretmen adaylarına sorulan sorularla çizimlerden elde edilen bulgular desteklenmiştir. Öğretmen adaylarıyla iletişim kuran araştırmacıların, çalışma öncesinde de öğretmen adaylarının birçok dersine girmiş olması uzun süreli etkileşim halinde olmalarını sağlamıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının güven ortamı içerisinde samimi yanıtlar vermeleri çalışmanın geçerliğinde etkili olmuştur.

Çalışmada iç güvenilirlik için LeComte ve Gomez (1982) tarafından önerilen önlemler alınmıştır (Yıldırım, & Şimşek, 2008). İlk olarak elde edilen veriler, bulgular kısmında herhangi bir yorum katılmadan, doğrudan alıntılarla sunulmuştur. İkinci olarak bulgular, iki uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış, aralarındaki uyuma bakılmıştır. “Güvenilirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bu işlemin sonucunda tutarlılık ölçütünün %100 uyum ile sağlandığı görülmüştür. Dış güvenilirlik için ise katılımcıların özellikleri, kullanılan ölçme aracı, puanlama ve analiz süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Veriler, talep edildiğinde sunulabilecek şekilde arşivlenmiştir. Böylelikle benzer süreçleri izlemek isteyen araştırmacıların karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşabilmeleri için teyit edilebilirlik ölçütü yerine getirilmeye çalışılmıştır.

## BULGULAR

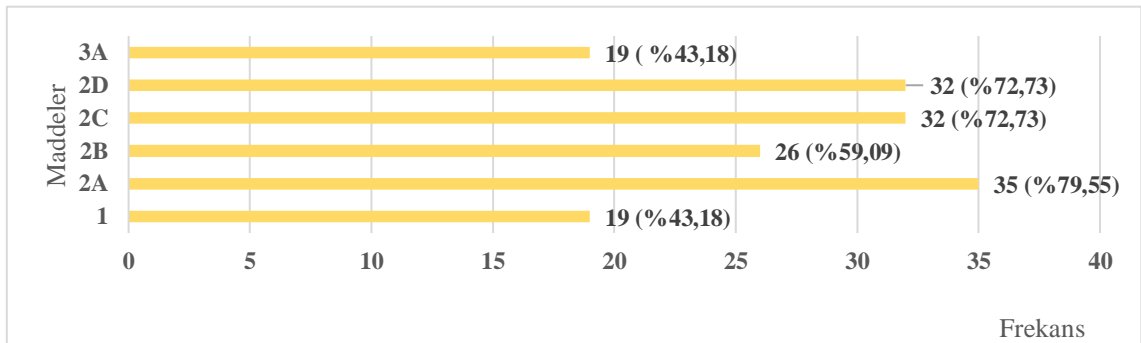
Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın kapsamını oluşturan ve Tablo 1’de verilen elektrostatik dengedeki iletkenlerin ve elektrik alan çizgilerinin 5 özelliğine göre incelenmiştir. EAÇÇE’nden ve öğretmen adaylarının çizimleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen veriler sayısal dağılımlar şeklinde düzenlenmiştir. İncelenen özellikler ile ilgili nitel bulgular, öğretmen adaylarının çizimleri ve görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

### İletkenin İçinde Elektrik Alan Sıfırdır Özelliğine (Özellik 1) Yönelik Bulgular

Bu özellik EAÇÇE’nin üç kısmında toplam 6 madde ile araştırılmıştır. Bu özellik için öğretmen adaylarının aldıkları puanların EAÇÇE maddelerine göre dağılımı Grafik 1’de görülmektedir.

Grafik 1

*İletkenin içinde elektrik alanın sıfır olması özelliği için öğretmen adaylarının aldıkları puanların EAÇÇE maddelerine göre dağılımı*

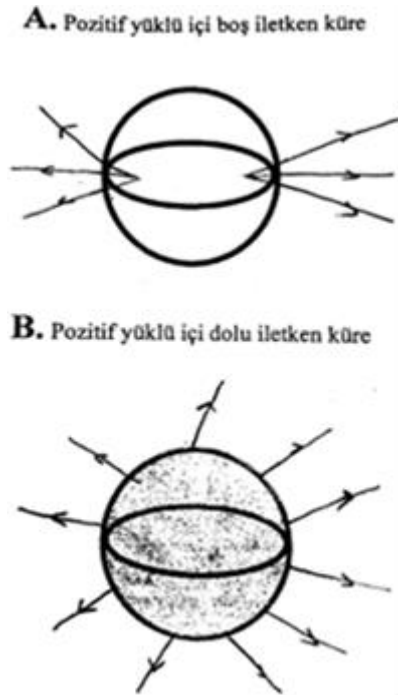


Grafik 1’de görüldüğü üzere, madde 1’de elektrostatik dengedeki iletkenlerin özellikleri sorulduğunda öğretmen adaylarının 19’u (%43,18) iletkenin içinde elektrik alanın sıfır olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının 2.

kısmında farklı cisimler için (2A, 2B, 2C, 2D) yaptıkları elektrik alan çizimlerinden, elektrostatik dengedeki iletkenin içinde elektrik alanın sıfır olma özelliğini en fazla ( $f=35$ ; %79,55) pozitif yüklü içi boş iletken küre (2A) için kullandıkları görülmektedir. Çizimlerde doğru cevabın en az verildiği madde negatif yüklü iletken içi boş yarım daire şeklindeki cisim (3A) olmuştur ( $f=19$ ; %43,18). Özellik 1 için EAÇÇE'den alınan toplam puan 163, başarı oranı %61,74 olmuştur.

Grafik 1'den, 2A ve 2B maddelerinin doğru cevap yüzdelerinin farklı olduğu görülmektedir. Oysaki her iki madde için de çizimlerin aynı olması beklenmektedir. Ancak, 2A maddesinin (pozitif yüklü içi boş iletken küre) doğru cevap yüzdesi 2B maddesine (pozitif yüklü içi dolu iletken küre) göre daha yüksektir. Yani, 2A'ye doğru cevap veren öğretmen adaylarından bazıları 2B'de doğru cevap verememiştir. Tam tersi bir durum Ö11 kodlu öğretmen adayının çiziminde (Şekil 2) görülmektedir. Bu öğretmen adayı A ve C için aynı çizimi yapmış, B'de ise beklenen çizimi yapmıştır. Öğretmen adayına çizimi sorulduğunda "iletkenin içinde elektrik alan sıfırdır" ifadesini kullanmıştır. İki çizim arasındaki farkı ise şöyle açıklamıştır:

"A'da kürenin içi boş. İçi boş olduğu için, elektrik alan birbirini iter, sadece kenarlarda bulunur. B'deki kürenin içi dolu olduğu için birbirinden fazla etkilenmez, kürenin etrafına homojen dağılır."

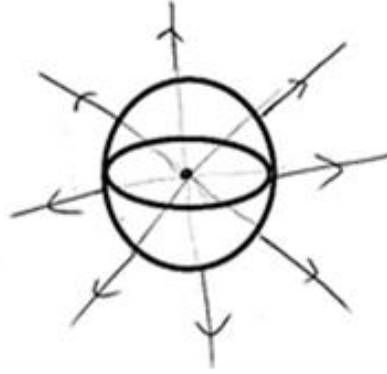


Şekil 2

Ö11 kodlu öğretmen adayının çizimi

Şekil 3'te çizimi görülen Ö9 kodlu öğretmen adayının ise elektrik alan çizgilerini kürenin içinde de devam ettirdiği görülmektedir. Bu öğretmen adayı ise çizimini "elektrik alan çizgileri kütle merkezinden geçer ve burada birleşir" şeklinde açıklamıştır. Bu öğretmen adaylarının doğruya çok yakın çizim yapmış olmasına rağmen, yaptığı açıklamalarda bilimsel olmayan bir yaklaşım gözlenmektedir.

A. Pozitif yüklü içi boş iletken küre



Şekil 3

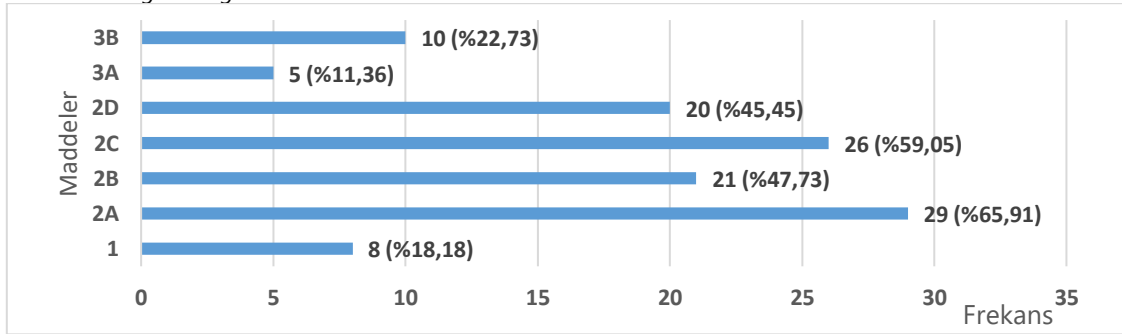
Ö9 kodlu öğretmen adayının çizimi

### Elektrik Alan Çizgileri Yüzeye Diktir Özelliğine (Özellik 2) Yönelik Bulgular

Bu özellik EAÇÇE'nde 7 madde ile araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının aldıkları puanların EAÇÇE maddelerine göre dağılımı Grafik 2'de sunulmuştur.

Grafik 2

Elektrik alan çizgileri yüzeye dik çizilmesi özelliği için öğretmen adaylarının aldıkları puanların EAÇÇE maddelerine göre dağılımı

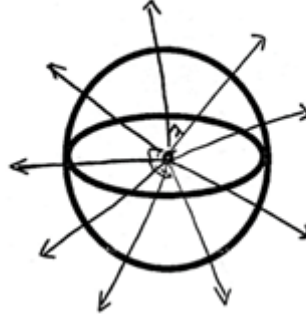


Grafik 2'de görüldüğü üzere, elektrostatik dengedeki iletkenlerin özellikleri sorulduğunda (Madde 1) öğretmen adaylarının sadece 8'i (%18,18) iletkenin içinde elektrik alan çizgilerinin yüzeye dik çizilmesi gerektiğini söylemiştir. Yapılan çizimlerde en yüksek başarı ( $f=29$ ; %65,91), 2A maddesinde (pozitif yüklü içi boş iletken küre), en düşük başarı ise ( $f=20$ ; %45,45) 2D (pozitif yüklü içi boş iletken damla şekilli cisim) maddesinde görülmüştür. Verilen yanlış çizimlerde öğretmen adaylarının 5'i (%11,36)'i 3A maddesi (negatif yüklü iletken içi boş yarım daire şeklindeki cisim) için "elektrik alan çizgileri yüzeye dik çizilmeliydi" ifadesini kullanmıştır. 3B maddesi (pozitif yüklü iletken kalp şeklindeki cisim) için ise 10 öğretmen adayı (%22,73) alan çizgilerinin yüzeye dik çizilmiş olması gerektiğini söylemiştir. EAÇÇE'nin tamamı için Özellik 2'ye ait toplam başarı puanı 119, başarı oranı %38,64 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının sadece 3'ü çizimlerinde diklik işareti kullanmıştır. 8 öğretmen adayı ise, çizimleri sorulduğunda elektrik alan çizgilerinin yüzeye dik olduğunu ancak çizimlerine yansıtamadıklarını söylemişlerdir. Yapılan ilginç çizimlerden bazıları aşağıda verilmiştir. Örneğin, Ö24 kodlu öğretmen adayı Şekil 4'teki çizimi yapmış, çizimi sorulduğunda da elektrik alan çizgilerinin dik olduğunu belirtmiştir. Ancak bunu "elektrik alan çizgileri birbirine diktir" şeklinde anladığı görülmüştür.



**A. Pozitif yüklü içi boş iletken küre**

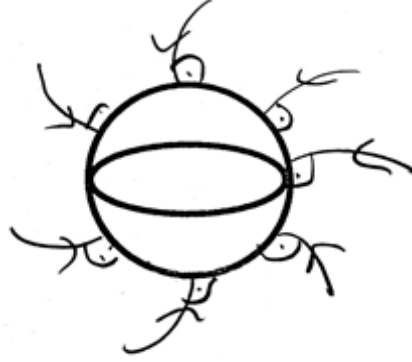


Şekil 4

Ö24 kodlu öğretmen adayının çizimi

4 öğretmen adayının elektrik alan çizgilerini saat yönünde kıvrarak çizdiği dikkati çekmiştir. Envanteri farklı sınıflarda cevapladıklarından, birbirlerinden görme ihtimali bulunmamaktadır. Bunlardan biri olan Ö8 kodlu öğretmen adayının çizimine bakıldığında, elektrik alan çizgileri ile yüzey arasında diklik işareti kullandığı, ancak elektrik alan çizgilerinin kıvrılmış olduğu görülmektedir (Şekil 5). Bu öğretmen adayı çizimini açıklarken elektrik alan çizgilerinin yüzeye dik olduğunu vurgulamış, kıvrılmayı ise "Cisim küre şeklinde. Geometrik şekllenden dolayı elektrik alan çizgilerini saat yönünde çizdim. Kare olsaydı düz çizerdim" şeklinde açıklamıştır.

**C. Negatif yüklü içi boş iletken küre**

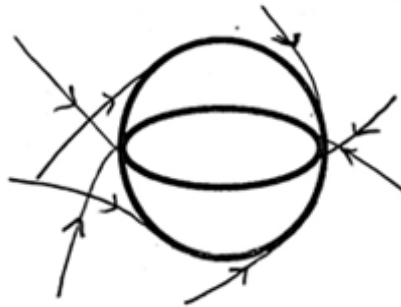


Şekil 5

Ö8 kodlu öğretmen adayının çizimi

Başka bir ilginç çizime Ö10 kodlu öğretmen adayında rastlanmıştır (Şekil 6). Bu öğretmen adayının çiziminde de elektrik alan çizgilerinin yüzeye teğet olduğu dikkati çekmiştir. Ö10 kodlu öğretmen adayı da çizimini şu şekilde açıklamıştır: "Yüzey küre olduğu için bu şekilde çizdim. Elektrik alan çizgileri cismin yüzeyine bağlı olarak şekil alır çünkü. Yüzeye uyumlu olacak şekilde çizmeye çalıştım."

**C. Negatif yüklü içi boş iletken küre**



Şekil 6

Ö10 kodlu öğretmen adayının çizimi

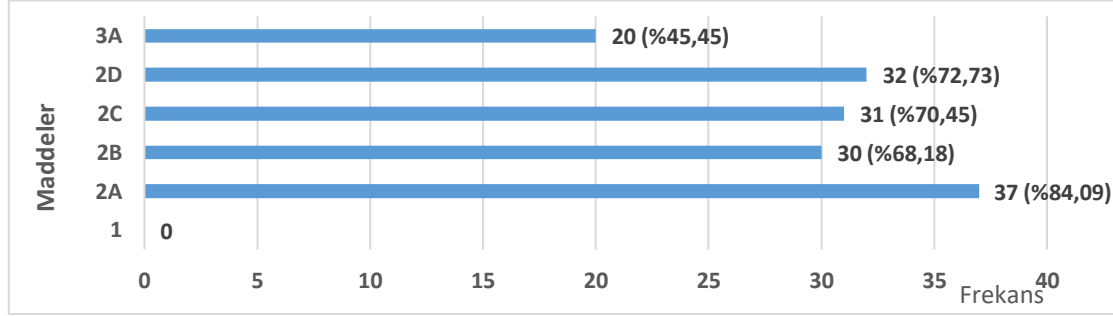
Bu ifadelerden, öğretmen adaylarının elektrik alan çizgilerinin cismin yüzeyine dik çizilmesi gerektiği konusunda eksik bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, bazı öğretmen adaylarının cismin geometrik şekli ile elektrik alan çizgileri arasında bağlantı kurdukları görülmüştür.

### Elektrik Alan Çizgileri (+) Yükten Çıkıp (-) Yükte Son Bulmalıdır Özelliğine (Özellik 3) Yönelik Bulgular

Elektrik alan çizgilerinin yönüne ait özellik EAÇÇE'nde her üç aşamada, toplam 6 madde ile aranmıştır. Öğretmen adaylarının aldıkları puanların EAÇÇE maddelerine göre dağılımı Grafik 3 'te görülmektedir.

Grafik 3

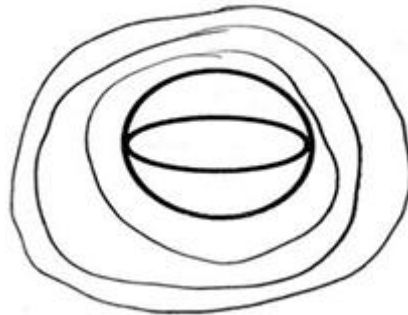
Elektrik alan çizgilerinin yönü için öğretmen adaylarının aldıkları puanların EAÇÇE maddelerine göre dağılımı



Grafik 3'te görüldüğü üzere, madde 1'de öğretmen adaylarının hiçbirinin elektrik alan çizgilerinin hangi yönde çizilmesi gerektiğine dair bir ifade kullanmadığı görülmüştür. En fazla ( $f=37$ ; %84,09) 2A maddesinde (pozitif yüklü içi boş iletken küre) elektrik alan çizgilerinin yönünü doğru olarak çizmişlerdir. Bununla birlikte 2B maddesi (pozitif yüklü içi dolu iletken küre) için elektrik alan çizgilerinin yönünü doğru çizen sayısı 30 (%68,18) olmuştur. 2C maddesi (negatif yüklü içi boş iletken küre) için 31 öğretmen adayı (%70,45) doğru çizmiştir. 3A maddesindeki (negatif yüklü iletken içi boş yarım daire şeklindeki cisim) yanlış çizimde ise öğretmen adaylarının 20'si (%45,45) çizgilerin yönünün yanlış olduğunu belirtmiştir. EAÇÇE'nin tamamı için Özellik 3'e ait toplam başarı puanı 150, başarı oranı %56,82 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının çizimleri bu özelliğe göre değerlendirildiğinde çeşitli hatalara rastlanmıştır. Örneğin 2 öğretmen adayı elektrik alan çizgilerini yüzeyi saran iç içe çemberler şeklinde çizmiştir. Bunlarda Ö44 kodlu öğretmen adayının yaptığı çizim Şekil 7'da görülmektedir. Bu öğretmen adayından yaptığı çizimi açıklaması istendiğinde Şekil 6'daki çizimi yapan Ö10 kodlu öğretmen adaya benzer şekilde bir açıklama yapmıştır: Ö44: "Elektrik alan çizgileri yüzeyi sarar. Cisim küre olduğu için yüzeyin etrafına küreler olarak çizdim."

C. Negatif yüklü içi boş iletken küre



Şekil 7

Ö44 kodlu öğretmen adayının çizimi

Ö8, Ö10 ve Ö44 kodlu öğretmen adaylarının kullandığı bu ifadeler, öğretmen adaylarının elektrik alan çizgileri ile cisimlerin şekilleri arasında bir ilişki kurduğunu göstermektedir. Bu bilgi, elektrik alan hesaplamada kullanılan Gauss yüzeyini akla getirmektedir. Öğretmen adaylarının elektrik alan çizgilerini, Gauss yüzeyi ile karıştırdıkları düşünülmektedir.

Ö36 kodlu öğretmen adayının ise, elektrik alan çizgilerini yüzeyin sadece bir kısmına, hem yüzeyden içeri hem de dışarı doğru çizdiği görülmektedir (Şekil 8). Bu öğretmen adayı "cismin tüm yüzeyinde aynı çizimin geçerli olduğunu, sadece bir kısmında gösterdiğini" söylemiş ve çizimini şöyle açıklamıştır.

#### D. Pozitif yüklü içi boş iletken cisim



Şekil 8  
Ö36 kodlu öğretmen adayının çizimi

Ö10: "İletken olduğu için yükler her yerine dağılır. Pozitif yükler dış yüzeyde toplanır, negatif yükler iç yüzeyde toplanır. Birbirlerine kuvvet uygularlar."

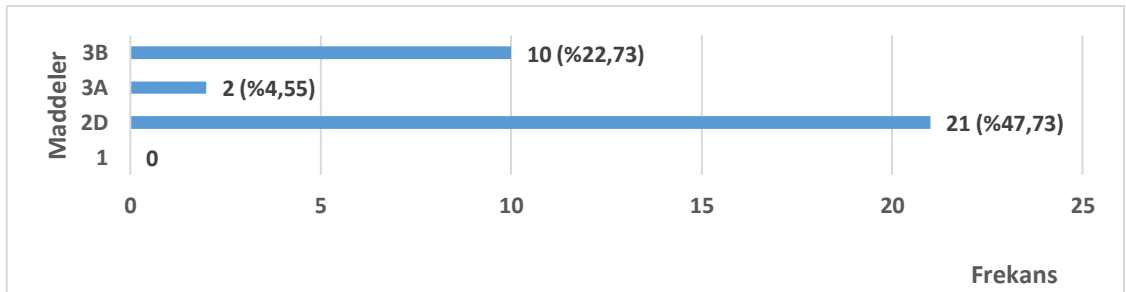
Öğretmen adayının bu açıklaması, elektrik alan çizgilerini elektrik yükü ile karıştırdığını göstermektedir. Ayrıca pozitif yüklü iletken kürelere yönelik yapılan çizimler karşılaştırıldığında 9 öğretmen adayının 2A maddesinde (pozitif yüklü içi boş iletken küre) elektrik alan çizgilerini cisimden dışarı çıkacak şekilde gösterdiği halde, 2B maddesinde (pozitif yüklü içi dolu iletken küre) ters yönde çizdiği görülmüştür. 2 öğretmen adayı ise, tam tersi şekilde 2B'de doğru, 2A'da yanlış yönlü çizim yapmıştır. Pozitif ve negatif yüklü küreler için yapılan çizimlere bakıldığında ise, öncekinden farklı 6 öğretmen adayının 2A'da doğru yönde çizim yapmışken, 2C'de elektrik alan çizgilerinin yönünü yanlış çizdiği görülmüştür. Buradan öğretmen adaylarının elektrik alan çizgilerinin yönlerini cisimlerin yüklerini dikkate almadan çizdikleri anlaşılmaktadır.

#### Elektrik Alan Çizgileri İletkenin Sivri Uçlarında Sık Olur Özelliğine (Özellik 4) Yönelik Bulgular

Elektrik alan çizgilerin sivri uçlarda toplanması özelliği EAÇÇE'nin her üç aşamada, toplam 4 madde ile aranmıştır. Öğretmen adaylarının aldıkları puanların EAÇÇE maddelerine göre dağılımı Grafik 4'te görülmektedir.

Grafik 4

Elektrik alan çizgilerinin sivri uçlarda toplanması için öğretmen adaylarının aldıkları puanların EAÇÇE maddelerine göre dağılımı

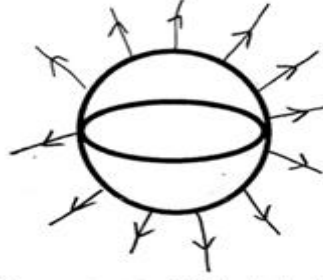


Grafik 4'te görüldüğü üzere, madde 1'de öğretmen adaylarının hiçbirinin elektrik alan çizgilerinin sivri uçlarda toplandığını söylemedikleri görülmektedir. 2D maddesi (pozitif yüklü içi boş iletken damla şekilli cisim) için öğretmen adaylarının 21'i (%47,73) doğru çizim yapmışlardır. 3A maddesindeki (negatif yüklü iletken içi boş yarım daire şeklindeki cisim) çizim için sadece 2 öğretmen adayı (%4,55), 3B maddesindeki çizim için ise 10 öğretmen adayı (%22,73) sivri uçlara daha fazla çizgi çizilmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellik 4 için EAÇÇE'nden elde edilen toplam başarı puanı 33, başarı oranı %18,75 olmuştur.

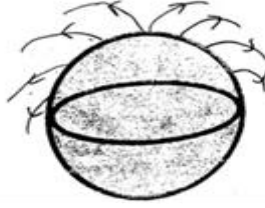
Yapılan çizimlere bakıldığında, Ö12 kodlu öğretmen adayının içi boş cisimler için elektrik alan çizgilerini homojen dağılmış olarak çizdiği halde, içi dolu cisim için kürenin üst yüzeyine toplanmış olarak çizdiği görülmüştür (Şekil 9). Çiziminin sebebi sorulduğunda şu açıklamayı yapmıştır:

Ö12: "Diğerlerinin içi boş, elektrik alan çizgisi serbestçe dağılabilir. Ama içi dolu olunca ağır olduğu için alt kısmına inemez, sadece üstte olur, aşağıya doğru eğilir."

**A. Pozitif yüklü içi boş iletken küre**



**B. Pozitif yüklü içi dolu iletken küre**



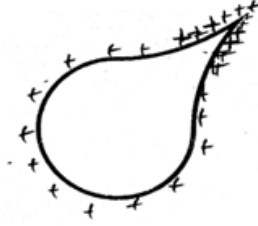
Şekil 9

Ö12 kodlu öğretmen adayının çizimi

Öğretmen adaylarının yaptığı ilginç çizimlerden bir diğeri Şekil 10'da görülmektedir. Öğretmen adaylarından 4'ü cisimlerin yüzeyine elektrik alan çizgileri yerine pozitif ya da negatif yük çizmişlerdir. Çizimlerinin sebebi sorulduğunda Ö16 kodlu öğretmen adayı şu açıklamayı yapmıştır:

Ö16: "Sadece tek yük var, mesela A'da (+) yük var. Bunu çekecek yük yok. O yüzden elektrik alanı oluşturacak yük yok. Bu yüzden de çizgi olmaz. Bu durumlarda ok çizilmemeli."

**D. Pozitif yüklü içi boş iletken cisim**



Şekil 10

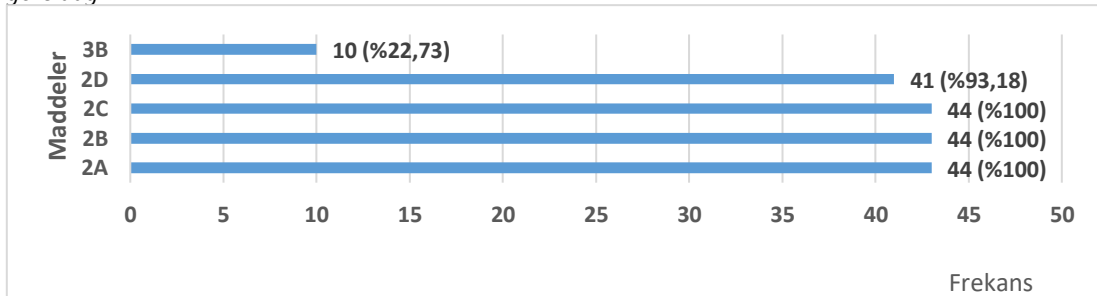
Ö16 kodlu öğretmen adayının çizimi

#### Elektrik Alan Çizgileri Birbirini Kesmez Özelliğine (Özellik 5) Yönelik Bulgular

Elektrik alan çizgilerinin birbirini kesmemesi, EAÇÇE'nde toplam 5 madde ile aranmıştır. 2. aşamada yapılan çizimlerde bu özelliğin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları puanların EAÇÇE maddelerine göre dağılımı Grafik 5'te görülmektedir.

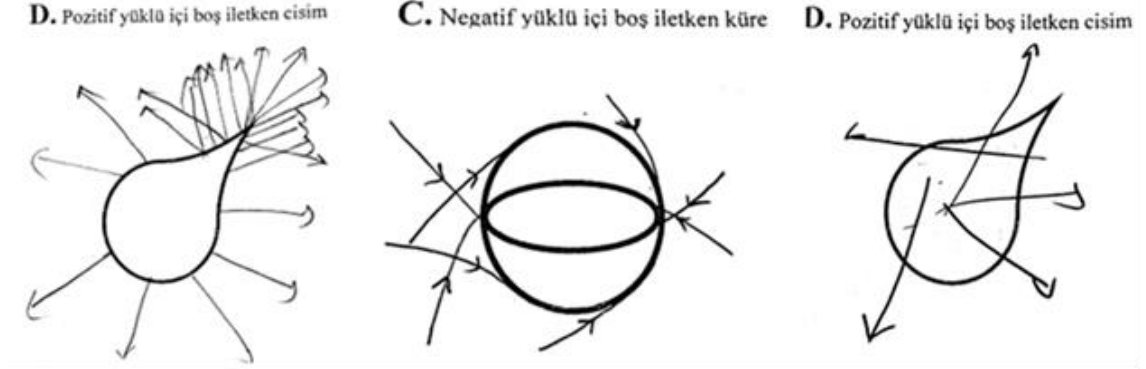
Grafik 5

Elektrik alan çizgileri birbirini kesmemesi için öğretmen adaylarının aldıkları puanların EAÇÇE maddelerine göre dağılımı



Grafik 5'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının 2A, 2B ve 2C maddeleri için yaptıkları çizimlerde elektrik alan çizgilerini kesiktirmeden çizmişlerdir. Buna rağmen 2D maddesinde (pozitif yüklü içi boş iletken damla

şekli cisim) 3 öğretmen adayının elektrik alan çizgilerini kesiştirdiği görülmüştür. 3B maddesinde (pozitif yüklü iletken kalp şeklindeki cisim) ise öğrencilerin 10'u (%22,73) elektrik alan çizgilerinin kesiştiğini fark etmiş ve bunun hatalı olduğunu belirtmiştir. Bu özelliğe ait toplam başarı puanı 180, başarı oranı %81,82 olmuştur.



Şekil 11  
Sırasıyla Ö19, Ö10 ve Ö39 kodlu öğretmen adaylarının çizimleri

Elektrik alan çizgilerini kesişir şekilde çizen öğretmen adaylarının çizimleri Şekil 11'de görülmektedir. Bu öğretmen adaylarına çizimleri sorulduğunda, elektrik alan çizgilerinin kesişmemesi gerektiğini bilmediklerini gösteren ifadeler kullanmışlardır.

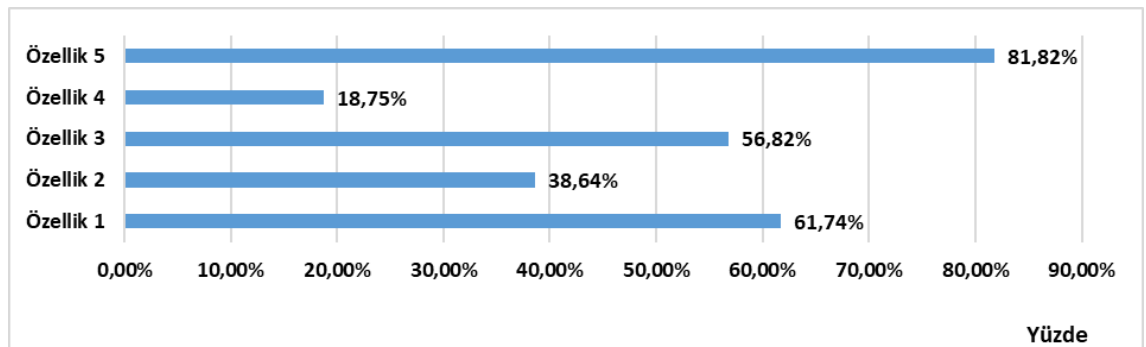
Ö19: "Geniş kısımlarda tamam ama dar kısımda mecburen kesişmek zorunda, başka türlü çizilemez."

Ö10: "Hiç kesişen çizim görmediğimi hatırlıyorum ama bunun kural olduğunu bilmiyordum."

Ö39: "Kesişmez diye bir şey hatırlıyorum ama bu çizimler için geçerli olduğunu düşünmemiştim."

Genel olarak bakıldığında elektrik alan çizgilerinin özelliklerine dair elde edilen başarı yüzdesi ortalamaları Grafik 6'da görülmektedir. Buna göre, EAÇÇE ile yapılan çizimlerin, Öğretmen adaylarının en fazla (%81,82) "elektrik alan çizgileri birbirini kesmez" özelliğini (Özellik 5) yansıttığı görülmüştür. Öğretmen adayları %61,74 oranında çizimlerinde, verilen elektrostatik dengedeki iletkenlerin içinde elektrik alanın sıfır olacağı şekilde (Özellik 1); %56,82 oranında elektrik alan çizgilerinin yönü doğru olacak şekilde (Özellik 3); %38,64 oranında elektrik alan çizgileri yüzeye dik olacak şekilde (Özellik 2) çizimler yapmışlardır. En az görülen özellik ise (%18,75) elektrik alan çizgilerinin sivri uçlarda sık çizilmesi (Özellik 4) olmuştur.

Grafik 6  
Öğretmen adaylarının aldıkları puanların özelliklere göre dağılımı



## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen adaylarının elektrostatik dengedeki iletkenler ve elektrik alan çizgileri konusundaki bilgilerini araştırmak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının çizimlerinde en fazla

elektrik alan çizgileri birbirini kesmemesi özelliğine yer verdikleri görülmüştür. Çizimlerde en az görülen özellik ise elektrik alan çizgilerinin sivri uçlarda sık çizilmesi olmuştur.

Araştırma bulgularında dikkati çeken bir nokta da, madde 1’de öğrencilere yöneltilen “elektrostatik dengedeki iletkenlerin özelliklerini yazınız.” sorusunun başarısının her özellik için düşük oluşudur. Buna rağmen öğrencilerin, çizimlerinde, madde 1’de yazmadıkları özelliklere de yer verdikleri görülmüştür. Bu durum, alanyazında belirtilen, çizim yönteminin bilgilerin açığa çıkarılmasında yazmaktan daha etkili olduğu, yazarak ifade etmekte güçlük çeken öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebildiği bulgularına bir örnek oluşturmuştur (Ayas, 2006; Rennie, & Jarvis, 1995; Thomas, & Silk, 1990; White, & Gunstone, 1992).

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının bazılarının elektrik alan çizgilerinin özelliklerini bildiğini ancak yanlış yorumladığını göstermektedir. Örneğin, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı çizimlerinde iletkenin için elektrik alan sıfır olacak şekilde çizim yapmıştır. Çizimlerini açıklamaları istendiğinde ise, bunun nedeni kütle merkezi ya da boşluk-doluluk gibi farklı kavramlarla açıklamışlardır. Öğretmen adayları, farklı çizimlerle elektrik alan çizgilerini verilen cisimlerin yüzeyinin farklı kısımlarında göstermeye çalışmışlardır. Bu durumun, iletkenin içerisinde elektrik alanın neden sıfır olduğunu bilmediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Garza ve Zabala (2010) da çalışmalarında öğrencilerin iletken cisimler üzerindeki yük dağılımını anlamakta zorlandıklarını belirlemiştir.

Elektrik alan çizgilerinin gösterimi incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının elektrik alan çizgileri yerine yük dağılımı kullandıkları görülmüştür. Hatta 2 öğretmen adayı, çizimini yük kavramı ile açıklamıştır. Elde edilen bu bulgu, alanyazında bulunan, öğrencilerin elektrik alan kavramını yük kavramı ile karıştırdıklarını gösteren çalışma bulgularıyla uyum göstermektedir (Hekkenberg, Lemmer, & Dekkers, 2015; Maloney, O’Kuma, Hieggelke, & Heuvelen, 2001; Planicic, 2006; Saarelainen, Laaksonen, & Hirvonen, 2007). Öğretmen adaylarının biri, elektrik alan çizgileri için kullanılan ok gösterimi için cismin yakınında ikinci bir yüke ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu ifadeden öğretmen adaylarının “sonsuzdaki yük” kavramını bilmedikleri, elektrik alan çizgilerini sonlandırmak için yakınında yüklü bir cisme ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, elektrik alanın kaynağı olarak yükün algılanması, öğretmen adaylarının yükün olmadığı noktada elektrik alanın olmayacağını düşünmeleri ile açıklanabilir (Bohigas, & Periago 2010; Furió, & Guisasola, 2001; Velazco, & Salinas, 2001). Chabay ve Sherwood (2000), yük kavramı anlaşılmadan alan kavramının anlaşılmasının mümkün olmadığını belirtmiştir. Buna göre çalışmanın tüm aşamalarında yapılan hatalı çizimlerin yük kavramının doğru olarak anlaşılmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabılır. Öğrencilerin, yük ile elektrik alan arasında bağlantı kuramadıkları görülmüştür. Elektrik alanın elektrik yüklerinden kaynaklandığı bilgisine sahip olduklarında yaptıkları birçok hatanın düzeleceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının iki pozitif yüklü küre ya da pozitif ve negatif yüklü küreler için yaptıkları çizimler karşılaştırıldığında elektrik alan çizgilerinin yönü için tutarlı çizimler yapmadıkları görülmüştür. Garza ve Zabala (2010) da çalışmalarında, öğrencilerin cisimlerin yüklerine dikkat etmeden alan çizgilerini rastgele çizdiklerini belirlemiştir. Bu yönüyle iki çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, 4 öğretmen adayı elektrik alan çizgilerini saat yönünde bükerek, 2 öğretmen adayının ise yüzeyi saran çemberler şeklinde çizdiği görülmüştür. Bu öğretmen adayları açıklamalarında elektrik alan çizgilerinin cisimlerin şekillerine bağlı olduğunu, yüzeyi sarması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buradan, Öğretmen adaylarının elektrik alan çizgilerini elektrik akısı hesaplamakta kullanılan Gauss yüzeyi ile karıştırdıklarını aklı getirmiştir.

Öğretmen adayları arasında en az bilinen özelliğin “elektrik alan çizgilerinin sivri uçlarda sık çizilmesi” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına yöneltilen sorularda bu özelliği bilmedikleri için çizimlerine yansıtmadıkları, bazılarının ise bildiği ama anlamadığı görülmüştür. Benzer sonuçlar lise öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da görülmüştür (Taşkın, & Ünlü Yavaş, 2019).

Öğretmen adayları çizimlerini açıklamak için “ağır olmak, itmek, eğilmek” gibi ifadeler kullanmışlardır. Alanyazında yapılan çalışmalar, öğrencilerin kavramlar için bilimsel ifadeler yerine günlük konuşma dilindeki ifadeleri tercih ettiklerini ve bunun anlamayı etkileyen en önemli etkenlerden biri olduğunu göstermektedir (Akdeniz, Bektaş, & Yiğit, 2000; Bak, Ayas, & Devocioğlu, 2005; Duit, & Rhöneck, 1997). Benzer şekilde Duit ve Rhöneck (1997), elektrik konusundaki kavram yanlışlarını inceledikleri çalışmada, kavram yanlışlarının günlük dil ile fizikte kullanılan kavramlar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da öğrencilerin elektrik alan çizgilerini hakkında kullandıkları hatalı ifadelerde günlük dilin etkisi görülmektedir. Bu durum, alan çizgilerinin cisimle etkileştiğini düşünmelerine ve elektrik alan çizgilerine somutlaştırma eğiliminde olmalarına yol açmıştır. Buradan yola çıkılarak öğrencilerin, alanın vektörel doğasını da anlamadıkları ve elektrik alan çizgilerinin gerçek olduğunu düşündüklerini anlaşılmaktadır. Bu yönüyle, araştırma bulgularının alanyazınla paralellik gösterdiği görülmektedir (Bradamente, Micheli, & Stefanel, 2007; Povoci, & Finley, 2002; 2003; 2007; Saarelainen, Laaksonen, & Hirvonen, 2007; Taşkın, & Ünlü Yavaş, 2019). Aynı zamanda buradan, elektrik alanın tanımlanması konusunda sıkıntı yaşadığını gösteren çalışma bulguları ile de benzerlik yakalanmıştır (Bradamente et al. 2006; Bohigas, & Periago, 2010; Furió, & Guisasola 1998; Martín, & Solbes 2001; Saarelainen et al. 2009).

Elektrik alan konusunun anlaşılması, daha sonraki aşamalarda öğretilecek manyetik alan konusunun anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, derslerde elektrik alanın tanımının anlaşılmasının ve vektörel doğasının vurgulanmasının öğrenmede yaşanacak zorlukların önüne geçeceği düşünülmektedir. Öğrencilere farklı şekillere sahip cisimler için elektrik alan çizgilerinin nasıl çizildiği gösterilebilir. Bu çizimlerin nedenleri tartışılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Acar, B., & Tarhan, L., (2008). Effects of Cooperative Learning on Students' Understanding of Metallic Bonding. *Resarch in Science Education*, 38, 401-420.
- Ayas, A., (2006). Kavram Öğrenimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi (Edt: S. Çepni). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Akdeniz, A. R., Bektaş, İ., & Yiğit, N. (2000). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Fizik Kavramlarını Anlama Düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 5-14.
- Bak, Z., Ayas, A., & Devcioğlu, Y. (2005). Öğretmen Adaylarında Isı ve Sıcaklıkla İlgili Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, cilt II, s: 197-202. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bilal, E., & Erol M., (2009). Investigating Students' Conceptions of Some Electricity Concepts. *Latin American Journal of Physics Education.*, 3(2), 193-201.
- Bradamente, F., Michelini ,M., & Stefanel, A. (2007). Learning problems related to the concept of field. *Proc. Int. Symp. on the Frontiers of Fundamental and Computational Physics (Italy)*, 1 (The Netherlands: Springer), 367-79.
- Bohigas, X., & Periago, M. C. (2010). Modelos mentales alternativos de los alumnos de segundo curso de Ingeniería sobre la Ley de Coulomb y el Campo Eléctrico. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-15.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Chabay, R., & Sherwood, B. (1995). *Electric and Magnetic interactions*. New York: Wiley.
- Chen, A. K., & Kwen, B. H. (2005). Primary Pupils' Conceptions About SomeAspect of Electricity. <http://www.aare.edu.au/98pap/ang98205.html> adresinden 10.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Çepni, S. (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Dunn, J. W., & Barbanel, J., (2000). One model for an integrated math/physics course focusing on electricity and magnetism and related calculus topics. *Am. J. Phys.* 68, 749-57.
- Duit, R. (1993). Research on students' conceptions-developments and trends. In *The Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*, Ithaca, NY: Misconceptions Trust.
- Duit, R., & Rhöneck, C. (1997). Learning and Understanding Key Concepts of Electricity, <http://www.physics.ohio-state.edu/jossem/ICPE/C2MC.html>
- Eylon, B. S., & Ganiel, U. 1990 Macro-micro relationships: the missing link between electrostatics and electrodynamics in students' reasoning. *Int. J. Sci. Educ.* 12, 79-94.
- Furi`o, C., & Guisasola J. (1998). Difficulties in learning the concept of electric field. *Sci. Educ.* 82, 511-26.
- Furi`o, C., Guisasola, J., & Zubimendi, J. L. (1998). Problemas hist`oricos y dificultades de aprendizaje en la interpretaci`on newtoniana de fen`omenos electrost`aticos considerados elementales. *Investiga,coes em Ensino de Ci^encias*, 3(3).
- Garza, A., & Zavala, G. (2010). Electric field concept: Effect of the context and the type of questions. In *AIP Conference Proceedings (Vol. 1289, No. 1, pp. 145-148)*. AIP.

- Guisasola, J. (1997). El trabajo científico y las tareas en la electrostática en textos. De Bachillerato. *Alambique*, 11, 45–54.
- Hekkenberg, A., Lemmer, M., & Dekkers, P. (2015). An analysis of teachers' concept confusion concerning electric and magnetic fields. *African J. of Res. in Mathematics, Sci. and Tech. Edu.*, 19(1), 34–44.
- Hestenes, D. (1996). Modeling Methodology For Physics Teachers. Proceedings of the International Conference on Undergraduate Physics Education. <http://modeling.asu.edu/R&E/ModelingMethod98.pdf> adresinden 15.11.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Hestenes, D., & Wells, M., (1992). A Mechanics Baseline Test, *The Physics Teacher*, 30, 159–1162.
- Işık, C. (2011). İlköğretim matematik öğretmenleri adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye yönelik kurdukları problemlerin kavramsal analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 231–243.
- Köse, S. (2008). Diagnosing student misconceptions: using drawings as a research method. *World Appl Sci J*, 3, 283–293.
- Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Maloney, D. P., O'Kuma, T. L., Hieggelke, C. J., & Van Heuvelen, A. (2001). Surveying Students' Conceptual Knowledge of Electricity and Magnetism. *American Journal of Physics*, 69 (1), 12–23.
- Martín, J., & Solbes Matarredona, J. (2001). Diseño y evaluación de una propuesta para la enseñanza del concepto de "campo" en física. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(3), 393–403.
- Melo-Niño, L., Cañada, F., & Mellado, V. (2017). Initial characterization of Colombian high school physics teachers' pedagogical content knowledge on electric fields. *Research in Science Edu.*, 47(1), 25–48.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7th edition). London: Pearson.
- Nguyen, N. L., & Meltzer, D. E. (2003). Initial understanding of vector concepts among students in introductory physics courses *Am. J. Phys.*, 71, 630–8.
- Osbeck, L. M., & Nersessian, N. J. (2006). The distribution of representation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36(2), 141–160. doi:10.1111/j.1468-5914.2006.00301.x.
- Özay, E., & Öztas, H. (2003). Secondary students' interpretations of photosynthesis and plant nutrition. *J. of Biological Education*, 37, 68–70.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Planinic, M. (2006). Assessment of Difficulties of Some Conceptual Areas From Electricity and Magnetism Using The Conceptual Survey of Electricity and Magnetism. *Am. J. of Physics*, 74, 1143–1148.
- Prokop, P., & Fancovicová, J. (2006). Students' ideas about the human body: Do they really draw what they know? *J. Baltic Sci. Edu.*, 2(10), 86–95.
- Pocovi, M. C. (2007). The Effects of a History-Based Instructional Material on the Students' Understanding of Field Lines. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 107–132.
- Povoci, M. C., & Finley, F. (2002). Lines of force: Faraday's and students' views. *Sci. Educ.*, 11, 459–74.
- Pocovi, M. C., & Finley, F. (2003). Historical evolution of the field view and textbook accounts. *Sci. Educ.* 12, 387–96.
- Povoci, M. C., & Finley, F. (2007). The effects of a history-based instructional material on the students' understanding of field lines. *J. Res. Sci. Teach.*, 44, 107–32.
- Rennie, L. J., & Jarvis, T. (1995). Childrens choice of drawings to communicate their ideas about technology. *Research in Science Education*, 25(3), 239–252.
- Saarelainen, M., Laaksonen, A., & Hirvonen, P. E. (2007). Students' initial knowledge of electric and magnetic fields—more profound explanations and reasoning models for undesired conceptions. *Eur. J. Phys.* 28, 51–60.
- Saarelainen, M., Laaksonen, A., & Hirvonen, P. E. (2009). Designing a teaching sequence for electrostatics at undergraduate level by using educational reconstruction. *Latin Am. J of Physics Edu.*, 3(3), 518–526.
- Sandoval, M., & Mora, C. D. (2009). Modelos erróneos sobre la comprensión del campo eléctrico en estudiantes universitarios. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3, 647–655.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şahin, Ç., İpek, H., & Ayas, A. (2008, June). Students' understanding of light concepts primary school: A cross-age study. In *Asia-Pacific Forum on Science learning and teaching* (Vol. 9, No. 1, pp. 1–19). The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies.
- Schwarz, C. V., Reiser, B. J., Davis, E. A., Kenyon, L., Acher, A., Fortus, D., & Krajcik, J. (2009). Developing a learning progression for scientific modeling: making scientific modeling accessible and meaningful for learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 632–654.



- Stocklmayer, S. M., & Treagust, D. F. (1994). A historical analysis of electric currents in textbook: A century of influence in physics education. *Science and Education*, 3, 131–154.
- Strube, P. (1988). The presentation of energy and fields in physics texts: A case of literary inertia. *Physics Education*, 23, 366–371.
- Taşkın, T., & Yavaş, P. Ü. (2019). Examining Knowledge Levels of High School Students Related to Conductors at Electrostatic Equilibrium and Electric Field Lines Using the Drawing Method. *Research in Science Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9808-6>
- Thong, W. M., & Gunstone, R. (2008). Some student conceptions of electromagnetic induction. *Research in Science Education*, 38(1), 31-44.
- Törnkvist, S., Petterson, K. A., & Transtömer, G. (1993). Confusion by representation: on students' comprehension of the electric field concept. *Am. J. Phys.*, 61, 335-338.
- White, R. T., & Gunstone, R. F. (1992). *Probing Understanding*. The Falmer Press, London.
- Velazco, S., & Salinas, J. (2001). Comprensión de los conceptos de campo, energía y potencial eléctricos y magnéticos en estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 33(3), 308-318.
- Viennot, L., & Raison, S. (1992). Students' reasoning about the superposition of electric fields. *Int. J. Sci. Educ.* 14, 475–87.
- Viennot, L., & Raison, S. (1999). Design and evaluation of a research-based teaching sequence: the superposition of electric fields. *International Journal of Science Education*, 21(1), 1–16.
- Uzunkavak, M. (2009). Öğrencilerin iş kavramında pozitiflik-negatiflik ayrımı becerilerinin yazı ve çizim metoduyla ortaya çıkarılması. *SDU International Journal of Technologic Sciences*. 1(2), 10-20.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Tuğba TAŞKIN

[tcopur@gazi.edu.tr](mailto:tcopur@gazi.edu.tr)

Prof. Dr. Pervin Ünlü YAVAŞ

[pgunes@gazi.edu.tr](mailto:pgunes@gazi.edu.tr)

# Examination of Chemistry Teachers' Knowledge of Curriculum in the Context of Physical and Chemical Changes Based on Pedagogical Content Knowledge<sup>1</sup>

Ayşe Zeynep Şen, Balıkesir University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1798-4048>  
Canan Nakiboğlu, Balıkesir University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7292-9690>

## Abstract

Pedagogical content knowledge (PCK) is a teachers' knowledge about teaching something and has different sub-components. One of them is knowledge of the curriculum which is also the focus of this research. The purpose of this research is to examine the experienced chemistry teachers' knowledge of curriculum in the context of ninth grade chemistry curriculum. The research was designed according to the case study model and participants were four experienced chemistry teachers with different teaching experiences. Data were collected through observation, interview, and lesson plans and then analyzed according to the content analysis. At the end of the research, it can be said that the participants were partially aware of the philosophy of the ninth-grade chemistry curriculum. Half of them expressed that the aim of the curriculum was establishing a relationship between daily life and chemistry concepts while the rest of them perceived the philosophy as an entrance to chemistry. Additionally, when the participants were asked to determine the acquisitions and explanations of physical and chemical changes (PCC) topic, only one teacher has written the acquisition placed in the chemistry curriculum of the ninth class. Two of the teachers have written an acquisition instead of taking the curriculum into consideration. At last, with the aim of deciding what extent the participants' teaching of PCC represented the acquisitions which they wrote to the lesson plans, participants were observed. It can be conveniently said that the participants performed in the light of these acquisitions and objectives.

**Keywords:** knowledge of curriculum, pedagogical content knowledge, ninth grade chemistry curriculum, acquisition and explanations, chemistry teachers.



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 138-155  
DOI: 10.17679/inuefd.461240

Article type:  
Research article

Received : 19-09-2018  
Accepted : 26-03-2020

## Suggested Citation

Şen, A. Z., & Nakiboğlu, C. (2020). Examination of chemistry teachers' knowledge of curriculum in the context of physical and chemical changes based on pedagogical content knowledge, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 138-155. DOI: 10.17679/inuefd.461240

This research was presented in 2 nd International Symposium of Limitless Education And Research (ISLER 2018) as oral presentation and published as abstract.

<sup>1</sup> This study is a part of Ayşe Zeynep Şen PhD dissertation under the supervision of Prof. Dr. Canan Nakiboğlu

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

*Pedagogical content knowledge* (PCK) is a knowledge base which guides the teaching of a teacher in the classroom and assumed that it consists of sub-components of PCK in generally: *science teaching orientations, knowledge of curriculum, knowledge of assessment, knowledge of strategies for subject matter teaching, and knowledge of students' understanding of subject matter* (Magnusson, Krajcik and Borko, 1999). The focus of this research is knowledge of the curriculum. The curriculum serves as a guideline for a teacher during his/her teaching and provides the teacher to act in a disciplined manner (Arzi ve White, 2008).

Research questions of the study are

1. What are the views of experienced chemistry teachers about the philosophy of the ninth grade chemistry curriculum?
2. What are the acquisitions and explanations of the experienced chemistry teachers within the context of physical and chemical changes (PCC) in their lesson plans?
3. How do the experienced chemistry teachers perform teaching in accordance with the acquisitions and explanations which were placed in their lesson plans within the context of PCC?

### Purpose

The purpose of this study is to acquire experienced chemistry teachers' knowledge of curriculum in the context of a high school chemistry course. The study focused specifically on the experienced chemistry teachers' knowledge of curriculum about teaching physical and chemical changes (PCC) topic to grade-9 students. Even though all of the components of PCK were examined during a big project, only the results of knowledge of curriculum component have been presented in this study.

### Method

This qualitative research was designed according to the case study model. The participants were four experienced chemistry teachers who were assigned purposefully (Creswell, 2013; Denzin and Lincoln, 2005; Patton, 2002) through criterion sampling technique (Patton, 2002) with different teaching experiences (Nur, Gonca, Oya, Toprak). Data triangulation was performed using interview, observation, and lesson plan. Participants individually prepared a lesson plan to teach PCC topic, their teaching period was observed and interviews, before and after their teaching, were conducted. Content analysis was utilized for data analysis (Cohen, Manion, and Morrison, 2007).

Lesson plans were analysed by considering whether the acquisitions and explanations placed in the lesson plans of teachers meet with the high school chemistry teaching curriculum. In the interviews, what extent teachers know about the philosophy of the chemistry curriculum and what the thoughts of teachers were investigated. During the observations, participants' teachings of PCC were analysed in the light of the acquisitions and explanations, if they perform them or not.

### Findings

At the end of the study, it was determined that half of the participants comprehended the philosophy of the ninth grade chemistry curriculum as establishing the relationship between daily life and chemistry concepts. On the other hand, the rest of them said about the philosophy of the curriculum that it was entering into the chemistry. When the participants' lesson plans were analysed, it was seen that Gonca, Oya, and Toprak wrote acquisitions and explanations about PCC topic except for Nur. They paid attention to provide students distinguishing physical and chemical changes commonly in the acquisitions. When the participants were observed, they taught the PCC topic in the light of whatever they wrote to the lesson plan. All of them challenged the students to be able to differentiate a change whether it was physical and chemical. Gonca performed demonstrations and made her students to observe, to think about the changes in micro and macro level, to express their thoughts scientifically. Oya preferred giving different examples and focused on the intramolecular attractions. Toprak read the topic from the course book and provided students to write down those notes to their notebooks. Nur's teaching could not be interpreted because she did not write an acquisition.

### ***Discussion & Conclusion***

It was concluded that some of the teachers were aware of the philosophy of the chemistry curriculum concerning the ninth grade. In the ninth grade chemistry curriculum, it is expressed that the curriculum pays attention to the daily life (MEB, 2013). It can be said that Nur and Toprak comprehended the philosophy correctly. Three years before this research, they participated in a workshop about curriculums and during that workshop teachers analysed the curriculum under the researchers' guidance. The reasons for establishing this connection about daily life can be with the effect of the workshop in which the teachers participated. It was also found that the participants did not take into the curriculum consideration to write the acquisitions of PCC in their lesson plan except one of them. Two of them wrote their own acquisitions and one of them did not write anything. Since the teacher has taken into the curriculum consideration and it can be said that she was knowledgeable about it. It is examined of the ninth-grade chemistry curriculum, it is seen that there is not placed in any explanation after the acquisition of PCC. On the other hand, it was found that the teachers have written their own explanations. When the teachers' explanations were examined, it was concluded that these explanations were not compatible with the explanation writing styles of the curriculum. When the teachers' teachings on PCC were analysed, it can be said that the performances were compatible with the acquisitions and explanations written by them. On the other hand, because of these acquisitions' and explanations' not being congruent with the curriculum, it can be said that they did not act according to the curriculum. Also, the acquisition placed in the ninth grade chemistry curriculum is written with the aim of preventing any misconception. For this reason, it can be said that the participants in this research, could cause misconceptions in the context of PCC. At the end of the research, it was suggested that teachers should participate in in-service education programs from undergraduate degree for being knowledgeable about the content of the curriculum.

# Kimya Öğretmenlerinin Alan Eğitimi Bilgisi Temelinde Öğretim Programı Bilgilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişimler Konusu Kapsamında İncelenmesi<sup>2</sup>

Ayşe Zeynep Şen, Balıkesir Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1798-4048>  
Canan Nakiboğlu, Balıkesir Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7292-9690>

## Öz

Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özetle araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özetle araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özetle araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özetle araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özetle araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özetle araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özetle araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özetle araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim program bilgisi, alan eğitimi bilgisi, kazanım ve amaçlar



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 138-155  
DOI: 10.17679/inuefd.461240

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 19-09-2018  
Kabul Tarihi : 26-03-2020

## Önerilen Atıf

Şen, A. Z., & Nakiboğlu, C. (2020). Kimya Öğretmenlerinin Alan Eğitimi Bilgisi Temelinde Öğretim Programı Bilgilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişimler Konusu Kapsamında İncelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 138-155. DOI: 10.17679/inuefd.461240

Bu çalışma yazarlar tarafından II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda (USEAS2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur ve özet kitabında basılmıştır.

<sup>2</sup> Bu çalışma Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU'nun danışmanlığı altında yürütülen Arş. Gör. Dr. Ayşe Zeynep ŞEN'in doktora tezinin bir bölümüdür.

## GİRİŞ

Bir şeyi öğretmek oldukça karmaşık bir işlemdir (Nargund-Joshi ve Liu, 2013 s. 4). Öğretimi karmaşık hale getiren olgulardan biri de öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği uygulamaların bir programa uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğidir. Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları, sahip oldukları bilgi birikimi ve inançlarının bir göstergesidir (Pajares, 1992). Bu nedenle öğretmen eğitiminde öğretmenin bilgi birikiminin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir (Chan, 2003). Öğretmenin bilgi birikimi olarak ifade edilen *alan eğitimi bilgisi* (AEB), bir alanda sıklıkla anlatılan konuları, düşüncelerin gösterimlerinin en faydalı formlarını, en etkili analogileri, gösterimleri, örnekleri, açıklamaları ve gösteri deneylerini kapsar (Shulman, 1986). Bir başka deyişle "bir konuyu başkalarının kavraması için sunma ve formüle etme yollarıdır..." (s.9) şeklinde tanımlanmıştır.

AEB ile ilgili alan yazın incelendiğinde AEB'nin çeşitli bileşenlerini içeren farklı modellerin öne sürüldüğü görülmüştür. Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) tarafından önerilen modele göre AEB beş alt bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler *fen öğretimine yönelim*, *öğretim programı bilgisi*, *öğrencilerin feni anlamalarına ilişkin bilgi*, *öğretimsel stratejiler bilgisi* ve *feni ölçme bilgisi* şeklinde olup bunlardan öğretim programı bilgisi bu çalışmanın odaklandığı bileşendir. 2000'li yıllardan sonra AEB ile ilgili Park ve Oliver (2008) tarafından geliştirilen hegzagonal model; *fen öğretimine yönelim*, *fen öğretim programı bilgisi*, *öğrencilerin feni anlamalarına ilişkin bilgi*, *fen öğretiminde öğretim stratejileri bilgisi*, *fen öğrenimini ölçme bilgisi* ile beraber önceki modellerden farklı olarak *öğretim yeterliliği* bileşenini de içermektedir (Şen ve Nakiboğlu, 2016).

Her iki modelde de yer alan *öğretim programı bilgisi*, Magnusson, Krajcik ve Borko'ya (1999) ait AEB modelinde, "öğretmenlerin öğrettikleri konunun ne için öğretildiğini açıklamaya yardımcı olan ve öğretim programında yer alan hedef ve amaçlar ile ilgili bilgisini ifade eder" şeklinde tanımlanmış olup "hedefler ve amaçlar bilgisi" ile "belirli fen öğretim programı bilgisi" şeklinde iki alt bileşenden oluştuğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim programı ile ilgili bilgi sahibi olmaları son derece önemlidir. Bir öğretim programının başarıya ulaşması; öğretmenin ilgili programın içeriğini, felsefesini ve kazanımlarını doğru anlayıp uygulamaya aktarabilmesine bağlıdır. Bu anlamda öğretmenlerin programı doğru şekilde anlamlandırdıktan sonra programın gerekliliklerini uygulayabilmesi öğretmen yeterliliği açısından oldukça önemlidir (İzci ve Eroğlu, 2018).

Öğretim programı, öğretmenler için bir bilgi kaynağı olmasının yanında öğretmenlerin bir düzene göre hareket etmelerini sağlamada da faydalı bir araçtır (Arzi ve White, 2008). Bir başka deyişle öğretim programı öğretmenler için bir yol haritası veya bir rehber gibidir. Öğretim programı; öğretilmesi gereken konuların isimlerinin sırasıyla yazıldığı basit, statik bir yapının aksine belirli bir içeriğin yorumlanması için veya o içeriğe ait geliştirilen bir teori olarak ifade edilmektedir (Doyle ve Carter, 2003). Bu anlamda öğretmen adaylarının ve deneyimli öğretmenlerin hem lisans eğitiminde hem de meslek hayatında mevcut öğretim programını tanımaları ve yapılan değişiklikleri takip etmeleri oldukça önemlidir. Bu sayede öğretmenler AEB'nin bir bileşeni olarak öğretim programı bilgisini geliştirebilirler.

Öğretim programları öğretmenlerin öğretimi üzerinde oldukça etkilidir. Çünkü ülkemizde MEB tarafından hazırlanan ulusal öğretim programını kimya öğretmenleri özelinde aslında bütün öğretmenlerin takip etmeleri bir zorunluluktur. Öğretim programını takip etmek öğretimi planlarken programın ön gördüğü becerilerin gelişmesi ve içerik kazanımlarına öğrencinin ulaşmasını sağlamak anlamına gelmektedir. Aksi halde aynı öğretim programına bağlı olursa dahi farklı düzeyde bilgi ve beceri donanımına sahip bireyler yetişebilir.

Öğretim programının uygulamaya aktarılmasında en önemli faktör öğretmenin katılımıdır (Alsubaie, 2016). Aktif katılım sayesinde sınıf içinde öğretim programını dikkate alan öğretmenlerin programın işleyişine yönelik deneyim ve görüşlerine başvurulması programın işlerliğini anlama ya da öğretim programlarında yapılan değişikliklerin yansımalarının incelenmesine yardımcı olabilir. Nitekim ülkemizde (Akaygün, Elmas, Kara, Karataş ve Yıldırım, 2016; Feyzioğlu, 2014; Öztekin ve Er, 2014; Yaşar, 2012; Yıldırım ve Canpolat, 2013) ve uluslararası alanda (Ariav, 1991; Handler, 2010; Marco-Bujosa,, McNeill,, González-Howard ve Loper, 2017) birçok öğretim programına yönelik, öğretmen görüşlerine başvuru yapılan çalışmaların var olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda öğretim programı bilgisi, AEB ile ilişkilendirilmeden daha genel bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Arzi ve White (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin konu alanı bilgilerindeki değişim, mesleki deneyim açısından incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar arasında öğretim programı ile ilgili bulgular da yer almaktadır. Çalışma sonunda, öğretim programının öğretmenlerin içerik bilgisini etkileyen en güçlü araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı bu anlamda öğretmenler için hem bir bilgi kaynağı hem de organize edici olarak kullanılmaktadır. Öğretim programındakiyle aynı bilgilere sahip öğretmenlerin değişime istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık öğretim programı ile sınırlandırılmayan bilginin öğretmenlerin daha özgür olmalarını sağladığı ve öğretmenlerin bu işten aldıkları keyfi öğrencilerin merak duygularını geliştirdiği ve yaptıkları işten keyif almalarını onlara aşıladığı eklenmiştir. Bindernagel ve Eilks'in (2009) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, katılımcıların öğretim programına göre yapılandırdıkları derse tarihî Yunan kimyacıardan hareketle başladıkları, fakat bunu da tam anlamıyla doğru yapılandıramadıkları, sayısı yediye kadar ulaşabilen birbirinden farklı yollar takip ettikleri belirlenmiştir. Cohen ve Yarden (2009) deneyimli öğretmenlerin hücre konusunda sahip oldukları AEB'lerini incelemiştir. Öğretim programında hücre konusunda katılımcıların programda yer alan amaçlar ile ilgili çok fazla bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı ne kadar değişirse değişsin bu değişimin öğretmenlerin AEB'lerine yansımadağı bir diğer sonuç olarak belirtilmiştir.

Zaman zaman yapılan çalışmalarda öğretim programlarının öğretmenler tarafından doğru olarak anlaşılması ve uygulamaya konulmasının programın başarılı olmasında etkili olabileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin programların uygulanması konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarının programların başarısız olmasının nedenlerinden biri olabileceği belirtilmiştir (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993; Yaşar ve Sözbilir, 2012). Ayrıca öğretmenlerin programı yeterince incelemediklerini ifade eden çalışmalara da rastlanmaktadır (Demircioğlu, Aslan ve Yadigaroğlu, 2015). Bir başka deyişle öğretim programlarının değişimine öğretmenlerin tam anlamıyla uyum sağlayamadıkları söylenebilir.

Buraya kadar ifade edilmeye çalışıldığı üzere her ne kadar ülkemizde ortak olarak takip edilmesi gereken öğretim programları hazırlanmış olsa da alanyazında yapılan çalışmalar, merkezi sınavlardan elde edilen sonuçlar öğretim programının sınıf ortamında öğretmenler tarafından farklı şekillerde uygulandığını düşündürmektedir. Genel olarak öğretmenlerin öğretim programının amacının, öneminin, nasıl uygulanabileceğinin bilincinde olmaları beklenmektedir. Öğretim programı ne derece etkin hazırlanmış olursa olsun o programı uygulayan öğretmenin inisiyatifine bağlı olarak uygulamada yer bulabileceği söylenebilir. Mevcut çalışmanın amacını bu beklenti şekillendirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretim programı bilgisi yapılan çalışmalarda çoğunlukla deneyimli kimya öğretmenlerinin öğretim programı hakkındaki görüşlerine odaklanıldığı, ancak öğretmenlerin öğretim programı bilgileri ışığında sahip oldukları AEB'leri ile ilgili bir ilişkilendirme yapılmadığı belirlenmiştir. Öğretim programı bilgisinin öğretmenin AEB'sinin önemli bir yordayıcısı olduğu var olan AEB modellerinde görülmektedir. Mevcut program hakkındaki bilgisi yeterli düzeyde gelişmiş olan bir öğretmenin AEB'nin diğer bileşenleri açısından da gelişimi sağlanabilir. Örneğin öğretim programında hedeflenen beceri ve kazanımlardan haberdar olan öğretmenler sınıf içinde ne tür öğretim stratejilerini uygulaması gerektiğini, öğrencilerin bir konuda muhtemel yanlış kavramalarını, konu sonunda ne tür ölçme tekniklerini uygulaması gerektiğini rahatlıkla belirleyebilir.

Buraya kadar incelenen çalışmalardan yola çıkıldığında, öğretim programlarının değişimine öğretmenlerin yeterince uyum sağlamada sorunları olduğu ve daha önce AEB temelinde öğretmenlerin öğretim programı bilgisinin incelenmediği görülmüştür. Bu nedenle bir kimya konusu özelinde deneyimli kimya öğretmenlerinin öğretim programı bilgilerinin AEB temelinde incelenmesi bu konudaki boşluğu doldurması açısından oldukça önemlidir. Bu düşünceler doğrultusunda, çalışmada birbirinden farklı mesleki deneyime ve anlayışlara sahip kimya öğretmenlerinin fiziksel ve kimyasal değişimler (FKD) konusu kapsamında sahip oldukları öğretim programı bilgilerinin AEB temelinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya ait araştırma soruları şunlardır:

1. Deneyimli kimya öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının felsefesi ile ilgili görüşleri nasıldır?
2. Deneyimli kimya öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf konularından FKD kapsamında ders planlarında belirttikleri içerik kazanımları ve açıklamaları nasıldır?
3. Deneyimli kimya öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf konularından FKD ile ilgili içerik kazanımlara ve açıklamalara uygun şekilde öğretimi gerçekleştirme durumları nasıldır?

## YÖNTEM

Bir araştırma türü olan nitel araştırmalarda araştırmacılar, bir aktivitenin ne sıklıkla uygulandığından çok aktivitenin niteliğini araştırırlar (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu amaçla çalışma grubunda yer alan kişilerin yaşamları, deneyimleri, davranışları, duyguları, izlenimlerinin yanında örgütsel işleyiş, sosyal hareketler, kültürel olgu ve uluslararası ilişkilerin niteliğini de belirlemeye çalışırlar (Strauss ve Corbin, 1998). Bu çalışma kapsamında nitel bakış açısıyla hareket edilmesinin başlıca nedeni katılımcıların AEB açısından öğretim programı bilgilerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma birçok farklı yöntemle gerçekleştirilebilir ve bu çalışmada *durum çalışması* tercih edilmiştir. *Durum çalışması*; neden ve nasıl sorularına cevap arandığı, araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolünün nispeten az olduğu, gerçek hayatta yaşanan güncel olgulara odaklanıldığı şartlarda kullanılır (Yin, 2003). Bu çalışma kapsamında deneyimli kimya öğretmenlerinin AEB temelinde öğretim programı bilgilerinin nasıl olduğuna odaklanılması nedeniyle durum çalışması araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamış yalnızca öğretmenlere ait var olan durumun ortaya çıkarılabileceği şekilde bir araştırma tasarımı gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları ile durumun nasıl olduğu sorusuna cevap aranmış ve bu durumun nedenleri de elde edilen bulguların yorumlanması sırasında incelenmiştir. Araştırma sorularının cevaplanması için çalışma, durum çalışmalarının bütüncül çoklu durum desenine göre tasarlanmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde her öğretmen ayrı bir durum olarak kabul edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Katılımcılar

Nitel araştırmalarda çalışma grubu çoğunlukla amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenir (Creswell, 2013; Denzin ve Lincoln, 2005; Patton, 2002). Amaçsal örnekleminin temeli, zengin veri sağlayabilecek durumların belirlenmesine dayanır (Patton, 2002). Amaç, veri sağlayabilecek kişilerden derinlemesine bilgi sağlamaktır (Cohen vd., 2007). Çalışmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen ölçütleri sağlayan kişilerin belirlenip katılımcıların belirlenen kişiler arasından seçilmesiyle gerçekleştirilir (Patton, 2002).

Öğretmenler belirlenirken Balıkesir il merkezinde görev yapan, cinsiyet, mesleki deneyim, görev yapılan okul türü, lisansüstü eğitim yapma, daha önce çalıştay/hizmetiçi eğitim gibi faaliyetlere katılma açısından çalışmaya katkı sağlayabilecek öğretmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde Balıkesir il merkezinde halen görev yapan ve doktorasını tamamlayan bir kimya öğretmenin de görüşü alınmıştır. Daha sonra on altı kişiden oluşan bir öğretmen havuzu oluşturulmuştur. Havuzda yer alan öğretmenler ile telefon yoluyla veya yüz yüze görüşülmüş, çalışmanın kapsamı açıklanmıştır. Beş öğretmen dokuzuncu sınıflarda dersi olmaması, üç öğretmen çalışmaya katılmak istememeleri, bir öğretmen okul idaresinin müsaade etmemesi ve üç öğretmene de ulaşılabilmesi nedeniyle katılmamışlardır. AEB çalışmalarında öğretmenin performansı, istekli olma durumu, kişisel özellikleri verilerin toplanma sürecinde önemli olduğundan kendi istekleri ile çalışmaya katılmalarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin isteksiz olmaları, tereddüt yaşamaları durumunda kendilerine ısrar edilmemiştir. Geriye kalan dört öğretmen ise çalışmada yer almayı kendi istekleri ile kabul etmişlerdir.

Tablo 1  
*Katılımcıların demografik özellikleri*

Öğretmenin Kodu	Nur	Gonca	Oya	Toprak
Cinsiyet	K	K	K	E
Mesleki Deneyim	32	28	21	18
Görev Yaptığı Okul Türü	Fen Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi
Lisans Eğitimi	Kimya Eğitimi	Kimya Eğitimi	Kimya Eğitimi	Kimya + Pedagojik Formasyon
Lisansüstü Eğitim	Evet (Yüksek Lisans)	Hayır	Hayır	Hayır

Nur; otuz iki yıllık kimya öğretmenidir. Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi ABD mezunudur. Meslek hayatı boyunca MEB'e bağlı ortaöğretim düzeyinde düz lise, imam-hatip lisesi, fen lisesi gibi farklı okul türlerinde



görev yapmıştır. Beş yıl süre ile özel dersanelerde kimya öğretmeni olarak çalışmıştır. Haftada yirmi dört saat dersi olup bu dersleri dokuz ve on ikinci sınıflar ile yürütmektedir. Diğer katılımcılardan farklı olarak FGD konusunda bir yüksek lisans tezi tamamlamıştır.

Gonca; yirmi sekiz yıllık kimya öğretmenidir. Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi ABD mezunudur. Mesleğe başladığı yıllardan itibaren MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmış; ortaöğretim düzeyinde düz lisede hizmet vermiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulda altıncı yılını çalışmaktadır. Halen haftada yirmi saat dersi olup bu dersler dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıf düzeyindedir. Meslek hayatı boyunca iki yıl süreyle müdür yardımcısı olarak görev yapmıştır.

Oya; yirmi bir yıllık kimya öğretmenidir. Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi ABD mezunudur. Meslek hayatı boyunca MEB'e bağlı ilköğretim [sınıf (bir buçuk yıl) ve fen ve teknoloji öğretmeni (üç yıl) olarak] ve ortaöğretim kurumlarında meslek lisesi ve anadolu lisesi olmak üzere farklı okul türlerinde görev yapmıştır. Halen görev yaptığı okulda dokuz yıldır hizmet vermektedir. Haftada on beş saat dersi olup bu dersleri dokuz ve on ikinci sınıflar ile yürütmektedir.

Toprak; on sekiz yıllık kimya öğretmenidir. Fen Fakültesi Kimya ABD mezunu olup pedagojik formasyon eğitimini tamamladıktan sonra öğretmenliğe başlamıştır. Balıkesir merkezde norm kadro fazlası olduğu için öğretmen ihtiyacına göre farklı okullarda görev yapmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği okuldaki ilk dönemini çalışmaktadır. Haftada on yedi saat dersi olup bu dersleri dokuz, on ve on ikinci sınıflarla yürütmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Balıkesir il merkezinde yer alan farklı okullarda görev yapan deneyimli dört kimya öğretmeni ile birlikte on altı hafta süreyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda toplanmıştır. Katılımcılardan on altı hafta süreyle derinlemesine veri toplanmış ancak bu çalışma kapsamında yalnızca FGD kapsamında ve öğretim programı bilgisi bileşenine yönelik olan veriler yer almıştır. Çalışmanın yürütülmesine yönelik izin Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmış olup bu izine ait tarih 08.12.2014 tarih ve sayı 99191664/605.01/6139307 'dir.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin 2013 yılında hazırlanan ve 2016 yılında veri toplanması sırasında halen geçerli olan Kimya dersi öğretim programı bilgisi ile ilgili genel olarak programın felsefesi ile ilgili görüşleri dışında, programın içerik kazanımlarını ne derece bildikleri ve ders anlatımları sırasında bu kazanımlara öğrencilerini ulaştıracak şekilde derslerini nasıl planlayıp yürüttükleri araştırılmıştır. İçerik kazanımlarının konuya özel olması nedeniyle çalışmada bir kimya konusu için bu araştırmanın yapılması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada FGD konusu seçilmiştir. Yukarıda da açıklandığı gibi veriler büyük bir proje kapsamında tüm AEB bileşenleri için toplanmıştır. Bu bileşenlerden öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin yanlış kavramaların yer aldığı konularda izledikleri stratejinin incelenmesi için öğrencilerin yanlış kavramalarının olduğu konulardan birinin seçilmesi en uygundur. Bu nedenle çalışma için bu tür konulardan birisi olan ve daha önce bu anlamda çok fazla çalışılmayan FGD konusunun deneyimli kimya öğretmenlerinin AEB incelenmesi için seçilmesine karar verilmiştir.

Her ne kadar çalışmanın verilerinin toplanmasından sonra 2018 yılında yeni bir kimya dersi öğretim programı yayınlanmış olsa da her iki programda da FGD konusuna ait bir kazanımın yer alması ve bu kazanımın her iki programda da hemen hemen aynı olması ["9.3.8. Fiziksel ve kimyasal değişimi kopan ve oluşan bağlar temelinde ayırt eder." (MEB, 2013 s. 10)ve "9.3.5.1. Fiziksel ve kimyasal değişimi, kopan ve oluşan bağ enerjilerinin büyüklüğü temelinde ayırt eder. (MEB, 2018 s. 19) "] nedeniyle veriler güncelliğini korumaktadır.

Nitel araştırmalarda veri toplama, teori, analiz gibi konularda çalışmaların tek bir yöntemle yapılmasının fazla hataya neden olabilmesi sebebiyle (Cohen vd., 2007; Denzin ve Lincoln, 2005; Patton, 2002) ve kapsamlı bir sonuca ulaşılabilmesi adına çalışmada birden fazla yöntemle veri toplanmıştır. Bu amaçla veriler gözlem, görüşme, ders planı ile toplanmıştır. Bu sayede veri çeşitlenmesi de yapılmıştır. Çeşitlenme, farklı yöntemlerden elde edilen verileri birbiriyle ilişkilendirerek çalışmanın gücünü artırmak için kullanılır (Denzin ve Lincoln, 2005; Patton, 2002).

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada yer alan veri toplama araçları ile ilgili açıklamalar şu şekildedir:

1. Gözlem Formu: Gözlemler için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir *gözlem formu* kullanılmıştır. Gözlem formunda Magnusson vd. (1999) tarafından belirlenen bileşenlerden bir tanesi olan öğretim programı bilgisini irdeleyen sorular yazılmıştır. On dört hafta süren pilot uygulama sonunda öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı uygulamalar sorulara cevap niteliğinde maddeler halinde formda yer almıştır. Bu maddelerin ders sırasında gerçekleştirilme durumunun kaydedilmesi amacıyla maddelerin yanına birer kutucuk eklenmiştir. Ancak her ihtimale karşın ders sırasında öğretmen tarafından yapılan uygulamaların gözlem formunda belirtilen maddeler arasında olmaması durumunda *diğer* şeklinde bir madde eklenmiş ve açıklama için boş bir alan bırakılmıştır.

Gözlem formunun geliştirilme sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşan gözlem formu öncelikle kimya eğitimi alanında uzman olan ikinci yazar ve iki ayrı alan eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir. Soruların bir kısmının görüşme sorusu olarak kullanılmasına, gözlemin gerçekleştirildiği derse ve öğretmen ile ilgili betimsel özelliklerin de formda yer almasına karar verilmiştir. İlk düzeltme sonunda gözlem formuna öğretmene ait demografik özellikler ile gözlem yapılan derse ait bilgilerin kaydedilebilmesi için bir tablo eklenmiştir. Bu bölümde gözlem tarihi, gözlemin başlama ve bitiş saati, gözlemcinin ismi, okulun ismi, öğretmenin ismi, dersin ve konunun isminin yazılabileceği bir tabloya yer verilmiştir. On dört hafta süren pilot uygulama süresince de gözlem formunun gelişimi dinamik bir şekilde devam etmiş ve asıl uygulama öncesinde form son haline getirilmiştir.

2. Görüşme Soruları: Bu alışma kapsamında Patton (2002) tarafından belirlenen *görüşme formu yaklaşımı* kullanılmıştır. Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelerek farklı kişilerden aynı tür bilgilerin alınması amacıyla gerçekleştirilir. Çalışma kapsamında ilki FKD konu anlatımı öncesinde (Görüşme I), ikincisi FKD konu anlatımı sonrasında (Görüşme II) olmak üzere iki ayrı görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İlk görüşmede daha genel anlamda AEB'nin bileşenleri ile ilgili bilgi birikimleri ortaya çıkarılmaya alışılmışken ikinci görüşmede öğretmenlerin ders anlatımlarının ardından gözlem kişiye özel daha çok FKD'nin ders anlatımına odaklanılmıştır. Örneğin "FKD konusu kapsamında neden bir deney yapmadınız?". Bu nedenle çalışma kapsamında AEB'nin öğretim programı bileşeninin daha fazla irdelendiği Görüşme I'den elde edilen verilere yer verilmiştir. Görüşme I'de yer alan soru örnekleri şu şekildedir:

"9. sınıf kimya öğretim programının felsefesi nedir?

Bu amaca göre hareket ettiğinizi düşünüyor musunuz ya da ne derecede ulaşabiliyorsunuz?"

Görüşme sorularının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla öncelikle on dört hafta süren pilot uygulama sonrasında sorular son haline getirilmiştir. Mevcut çalışmadaki katılımcılardan farklı üç deneyimli kimya öğretmeni ile yapılan görüşmeden elde edilen deneyimler ışığında son haline getirilmiştir ve öncelikle alan eğitimi uzmanı olan ikinci yazar ve sonrasında biri eğitim programlarında olmak üzere iki alan eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş ve onaylanmıştır.

3. Ders Planı: Öğretmenlerin kazanımlara yönelik bilgi düzeylerinin ve diğer verilerin toplanması için alan eğitimi uzmanı olan ikinci yazarın okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında öğrenci görüşlerini ve alan yazında yer olan ders planlarının incelenmesi sonucunda daha önceden geliştirdiği ders planı şablonu kullanılmıştır. Bu ders planı şablonunda yer alan başlıklar şu şekildedir: *Sınıfı, okulu, ünite ve konunun ismi, önkoşul bilgi ve beceriler, bu dersle ilgili kavramlara ilişkin yanlış kavramalar, kazanımlar, bilimsel süreç becerileri, materyaller, öğretim stratejisi, öğretim yöntem ve teknikleri, dersin işlenişi (giriş-gelişme-sonuç), ölçme ve değerlendirme*. FKD konu anlatımının bir hafta öncesinde her öğretmene şablon araştırmacılar tarafından verilmiş ve konu anlatımlarını yansıtacak biçimde bu ders planını doldurmaları istenmiştir. Ertesi hafta derse başlamadan önce dolu ders planı öğretmenlerden alınmış ve ders anlatımı boyunca plana ne derece bağlı kaldıkları incelenmiştir.

Ders planının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla pilot uygulamadan elde edilen deneyimler dikkate alınmıştır. Katılımcıların planı hazırlamakta güçlük çekmemeleri bu anlamda yol gösterici olmuştur. İkinci yazarın daha önceki yıllarda aynı ders planını kullanıyor olması ve zaman içinde planı son haline getirmiş olması da çalışmaya katkı sağlamıştır. Son olarak yine öncelikle alan eğitimi uzmanı olan ikinci yazar ve sonrasında biri eğitim programlarında olmak üzere iki alan eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş ve onaylanmıştır.

## Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda nicel araştırmaların aksine tek tip bir analiz yolu bulunmamaktadır. Analiz süreci daha çok araştırmacının kendi düşünme tarzı ile ilişkilidir (Yin, 2003). Nitel çalışmalarda veriler araştırmacılar tarafından yorumlanarak analiz edilir. Gözlemler ve bu gözlemlerin katılımcılar için ne anlama geldiği açıklanır, çalışma ortamı betimlenir (Gay ve Airasian, 2000). Çalışmada verilerin analizi, içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde, önceden var olan kategoriler ve sonradan ortaya çıkan kategorilerin kullanılmasıyla metinler analiz edilir, indirgenir ve sorgulanır (Cohen vd., 2007). Sırasıyla araştırma sorularına ilişkin elde edilen verilerin analizinde aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

1. Katılımcıların öğretim programının felsefesine ilişkin görüşlerinin analizinde görüşme bulgularına yer verilmiştir. Öncelikle görüşme metinleri birkaç defa okunduktan sonra AEB ile ilgili olan kısımlar işaretlenmiş, o kısmı en sade biçimde ifade eden kodlar kenarlarına not edilmiştir. Kod, bir çalışma boyunca toplanan betimleyici veya yorumlayıcı bilgilere atanan anlamlı birimlerdir. Kodlar bir bağlam ile ilgili olsun ya da olmasın kelime, kelime grubu, cümle veya paragraf olarak da farklı şekillerde olabilirler (Miles ve Huberman, 1994). Bu süreçte Creswell (2013) tarafından önerilen üç kod türünden *okuyucunun bulmayı bekleyeceği kodlar* ve *çalışma başlangıcında beklenmeyen sürpriz kodlar* ortaya çıkmış ancak *olağandışı kodlar* türünde herhangi bir kod ortaya çıkmamıştır. Kodların geçerliğini artırmak amacıyla konuyla ilgili betimlemeler yapılmıştır. "Betimleme, bir ortamdaki olay, yer veya insanlar hakkındaki bilginin detaylanmış bir yorumunu içerir" (Creswell, 2013 s. 199). Bu amaçla kodlar, kendisini oluşturan görüşme metinleri ile desteklenerek detaylı biçimde sunulmuştur. Daha sonra ortaya çıkan kodlar bir araya getirildiğinde benzer olanlar kendi içinde gruplanmış o kodları en iyi temsil eden temalar oluşturulmuştur.
2. Sonrasında kimya dersi öğretim programının içerik kazanımlarına ilişkin verilerin analizinde ders planına yazdıkları kazanım ve açıklamaların öğretim programı ile uyumu incelenmiştir. Öncelikle hem kazanım hem de açıklama sütunlarında katılımcıların ders planına yazdığı ifadeler yer verilmiştir. Yazılan kazanımlar öğretim programından alınmış ise "Kimya Dersi Öğretim Programı'ndan alınmış", alınmamış ise "Kimya Dersi Öğretim Programı'ndan alınmamış", herhangi bir kazanım yer almıyorsa "belirtmemiş" şeklinde sınıflandırılmıştır. Açıklamalar kısmında Kimya Dersi Öğretim Programında FKD konusunda bir açıklama yer almadığı için "Kimya Dersi Öğretim Programında açıklama bulunmuyor" ifadesi kullanılmıştır.
3. Son olarak katılımcıların ders planında yazdıkları içerik kazanımlarına ders anlatımlarında yer verme durumlarının belirlenmesi için yapılan analizde ise öğretmenlerin FKD konusuna ait gözlem bulguları incelenmiştir. Öğretmenler ders anlatımı sırasında kazanıma uygun olarak hareket ediyorsa "kazanıma uygun gerçekleştiriyor" şeklinde ifade edilmiştir.

## BULGULAR

### Deneyimli kimya öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının felsefesine ilişkin görüşleri

Katılımcıların dokuzuncu sınıf öğretim programının felsefesi ile ilgili görüşlerinin araştırıldığı birinci araştırma sorusunda katılımcılara öncelikle "*Sizce dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programının felsefesi nedir?*" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda görüşlerin "günlük hayat" ve "kimyaya giriş" şeklinde iki ana tema altında toplandığı görülmüştür. Temaların oluşmasında etkili olan kodlar görüşme metinlerinde koyu yazılarak belirtilmiştir. Bu temalara yönelik öğretmenlerin programın felsefesi ile ilgili görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2  
*Öğretim programının felsefesi ile ilgili görüşleri*

	Nur	Gonca	Oya	Toprak
Günlük hayat	X			X
Kimyaya giriş		X	X	

Tablo 2 incelendiğinde dokuzuncu sınıf kimya öğretim programının felsefesinin Nur ve Toprak öğretmen, günlük hayat olduğunu; Gonca ve Oya öğretmen de kimyaya giriş olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. "Günlük hayat" teması altında toplanan öğretmenlerin bu düşüncelerini yansıtan örnek ifadeler aşağıdaki sunulmuştur:

"...**Günlük hayata** taşımaya çalışıyorlar... Bazı şeyleri **mutfağı** iyi gözlemenin iyi bir kimyacılık olduğunu düşünüyorum çocuklar açısından. Senin annen birçok şeyi yapıyor **hamur** kabartıyor ama **hamurun** niye kabardığını bilmiyor. Sen de diyeceksin ki bu bikarbonat tuzu koydun bunun içerisine o da karbonata dönüşürken CO<sub>2</sub> gazı çıktı ve hamurun içinden dışa çıkamadığı için hamuru genişletti. Sen bunları annene öğret, anlatabilmelisin. Ama çocuklar **mutfak** gözlemekten acizler... Yapmaya gayret ediyoruz..." (Nur, Görüşme I, ss.14-15).

"...**Hayatında** kimya da var... Yani eski anlattığımız yıllarda biz problemin içine boğuluyorduk ha belki daha mı iyi öğretiyorduk o zamanlara geri dönüp sonradan olacak ama bu 9. Sınıf kimyası kimya böyle başlamış **hayatının senin her aşamasında** karşına çıkan bir şey buradan da devam edeceğiz. 9-10 öyle yani..." (Toprak, Görüşme I, s.11).

"Kimyaya giriş" teması altında toplanan öğretmenlerin bu düşüncelerini yansıtan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

"...tüm maddelerle bir kere yüzeysel geçmek değil de daha derinlemesine maddeler hakkında bilgi verilebilir. Onu merak eden hayatında onları görmeye çalışan kitlesi olursa zaten **onuncu sınıfta ve fen bölümüne geçecek olanlar, devam edecek olanlar orada yoğunlaşabilir**. Üniversiteye hiçbir şey bırakılmamış sonuçta. On birinci sınıfta yoğun bir kimya, on ikide organik kimya var..." (Gonca, Görüşme I, s.11).

"...Bana göre felsefesi **temel kimya şeyleri** var bilgileri var. Yani her lise öğrencisinin bilmesi gereken **temel bilgiler** 9. Sınıf kimyasında... **Bilgiye girişi niteliğinde**..." (Oya, Görüşme I, s.9).

**Deneyimli kimya öğretmenlerinin FKD konusunda içerik kazanımı ve açıklamaları belirtme durumları**  
Kimya öğretmenlerinin FKD konusunda öğretim programında yer alan içerik kazanımları ile bu kazanımların altında yer alan açıklamaları belirtme durumları ve bunların Kimya Dersi Öğretim Programına uygunluğunun araştırıldığı ikinci araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla ders planları analiz edilmiştir. Ders planına yazdıkları kazanım ve açıklama ifadeleri ve bunların öğretim programına uygunluğu ile ilgili bulgular Tablo 3'te toplu olarak sunulmuştur.

Kimya Dersi Öğretim Programında FKD ile ilgili tek bir kazanım bulunmakta ve bu kazanıma yönelik bir açıklama yer almamaktadır. Bu kazanım ifadesi "Fiziksel ve kimyasal değişimi kopan ve oluşan bağlar temelinde ayırt eder. (MEB, 2013 s.10)" şeklindedir. Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde sadece Oya öğretmenin kazanımı Kimya Dersi Öğretim Programından aldığı, diğer öğretmenlerden Toprak ve Gonca öğretmenlerin yazdıkları kazanımları kendilerinin belirlediği, Nur öğretmenin ise herhangi bir kazanım yazmadığı görülmektedir. Tablo 3'te yer alan açıklamalar kısmına bakıldığında, Nur öğretmenin dışında tüm öğretmenlerin açıklama yazdığı görülmektedir. Öğretmenlerin programda açıklama olmamasına rağmen bir açıklama yazdığı görülmektedir. Yazılan bu açıklamaların, açıklama ifadesi tarzında yazılıp yazılmadığı ile ilgili bir inceleme yapıldığında bunların hiçbirinin açıklama ifadeleri tarzında olmadığı görülmektedir.

Tablo 3

*Katılımcıların öğretim programında FKD konusunda kazanım ve amaçları belirtme durumları ve bunların kimya dersi öğretim programına uygunluğu*

Öğretmen	Kazanımlar		Açıklamalar	
	Kazanım	Kazanımın Kimya Dersi Öğretim Programı'ndan alınma durumu	Açıklama	Açıklamanın Kimya Dersi Öğretim Programı'ndan alınma durumu
Nur	Belirtmemiş	-	Belirtmemiş	-
Gonca	Kimyasal ve fiziksel değişimleri ayırt edebilme	Kimya Dersi Öğretim Programı'ndan alınmamış	Kimyasal türler arası etkileşimlerle maddenin değişimlerini irdeler. Maddenin dış görünüşü ile ilgili özelliklerinin değişimi ile maddenin iç yapısı ile ilgili olan özelliklerini fark eder. Örneklerle pekiştirir.	Kimya Dersi Öğretim Programı'nda açıklama bulunmuyor
Oya	Fiziksel ve kimyasal değişimi kopan ve oluşan bağlar temelinde ayırt eder.	Kimya Dersi Öğretim Programı'ndan alınmamış	Güçlü ve zayıf etkileşimler temelinden değişim türünün algılanması	Kimya Dersi Öğretim Programı'nda açıklama bulunmuyor
Toprak	Kimyasal ve fiziksel değişimlerin ayırt edilmesi	Kimya Dersi Öğretim Programı'ndan alınmamış	Maddeler arası olayların yapıları nasıl değiştirdiğinin kestirilmesi	Kimya Dersi Öğretim Programı'nda açıklama bulunmuyor

#### **Deneyimli kimya öğretmenlerinin içerik kazanımları ve açıklamalara uygun şekilde öğretimi gerçekleştirme durumları**

Katılımcıların ders planlarında yer verdikleri içerik kazanımlarına ve açıklamalara uygun şekilde öğretimi gerçekleştirme durumlarının araştırılması amacıyla belirlenen üçüncü araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla FKD konusuna ilişkin ders gözlemleri analiz edilmiştir. Bu kısım ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4:

*Katılımcıların ders planlarında yazdıkları içerik kazanımlarına uygun şekilde öğretimi gerçekleştirme durumları*

	Ders planına yazılan kazanım	Kazanıma uygun şekilde öğretimi gerçekleştirme durumu
Nur	Kazanım yazılmamış	-
Gonca	Kimyasal ve fiziksel değişimleri ayırt edebilme	Kazanıma uygun gerçekleştiriyor
Oya	Fiziksel ve kimyasal değişimi kopan ve oluşan bağlar temelinde ayırt eder.	Kazanıma uygun gerçekleştiriyor
Toprak	Kimyasal ve fiziksel değişimlerin ayırt edilmesi	Kazanıma uygun gerçekleştiriyor

Tablo 4 incelendiğinde; Gonca, Oya ve Toprak öğretmenlerin ders planlarında yazdıkları içerik kazanımlarına uygun şekilde öğretimi gerçekleştirdikleri belirlenmiş ancak Nur öğretmenin kazanım yazmaması nedeniyle herhangi bir yorum yapılamamıştır. Öğretmenlerin ders anlatımları ile yazdıkları kazanımları arasındaki ilişki her bir öğretmen için aşağıda ayrı ayrı verilmiştir. Gonca öğretmenin FKD konu anlatımı sırasında gösteri deneyleri yaptığı, öğrencilere konu ile ilgili internetten materyal araştırma ödevi verdiği, sınıf içinde grup çalışması halinde tartışma yaptırdığı gözlemlenmiştir. Derse başlarken

gerçekleştirdiği gösteri deneyleri; parmak izi deneyi, şekerin sıcak suda çözünmesi ve şekerin yanması şeklindedir. Deneyleri gerçekleştirirken eş zamanlı olarak öğrencilere deneylerle ilgili sorular sormuştur. Deneyler tamamlandıktan sonra sınıfı üç ayrı gruba ayırıp her deney için öğrencilerin gözlemlerinden hareketle deney ile ilgili üç madde yazmalarını istemiştir. Örneğin şekerin yanması deneyi için öğrenciler sırasıyla "kazandibi gibi koktu, karamela benzedi, şekerden karamel oldu, şeker eridi" şeklinde ifadeler yazmışlardır. Öğretmen de bu ifadelerin doğruluğunu belirlemek amacıyla sınıf ile birlikte tartışarak doğru veya yanlış olduğuna birlikte vermişlerdir. Bir sonraki adım olarak gözlemlerden hareketle meydana gelen değişimlerin fiziksel veya kimyasal oluşuna karar vermelerini istemiştir. Örneğin öğrenciler ile Gonca öğretmen arasında geçen konuşma şu şekildedir:

"...Gonca: Burada şekerin erimesiyle buzun erimesi arasında ne fark var sence? Katkı sağlamak isteyenler dinlesin. Arkadaşınız dedi ki üçüncüde kimliği değişmeye başladı. Kokusu değişti, rengi değişti, erime gerçekleşti. Burada bir farklılık var, değişik bir şeyler oluyor. Demek ki atomun kimliğinde bir oynama var..."

"...Şekerin yanması orada aslında maddeyi ısıtarak yapısında değişiklik meydana getirdiğimiz için bakın hala rengi değişik, kokusu belirgin. Ne yaptık kömürün içindeki karbonun yapısının bozunmaya başladığını gördük. O halde iki tane değişim var. Biri fiziksel değişim, diğeri kimyasal değişim. İkisi arasındaki fark için şimdi maddeyi irdelleyeceğiz. İkisi arasında ne fark var? Onu gözlemleyeceğiz. Şeker suda çözüldü ama şekeri buharlaştırarak elde ederiz dedi bir arkadaşınız. O zaman şekerin yapısını bozulmadı, iyotu buharlaştırdık. Buharlaştırmayı tekrar tutabilirdim. Orada ne oldu? Katı halden gaz hale geçiş oldu. Kimlik değişiminde maddenin yapısı değişir..." (30.03.2016 tarihli ders gözlemi)

Bir sonraki hafta öğrencilerden farklı fiziksel ve kimyasal değişim örneklerini tahtaya yazmalarını istediği gözlemlenmiştir. Ardından hem öğrencilerin yazdıkları örnekleri hem de kendi ifade ettiği farklı örnekleri fiziksel veya kimyasal oluşlarına göre sınıflamalarını ve neden bu şekilde sınıfladıklarını açıklamaları istediği gözlemlenmiştir. Bu alıntılar doğrultusunda Gonca öğretmenin yazdığı kazanım olan kimyasal ve fiziksel değişimleri ayırt edebilmeye yönelik dersini işlediği görülmektedir.

Oya Öğretmen FGD konu anlatımı sırasında dersin başlangıcında öncelikle hidrojen bağının ne olduğunu sorduğu ardından öğrencilerin çeşitli değişim örneklerini fiziksel veya kimyasal oluşuna göre sınıflandırmalarını istediği gözlemlenmiştir. Bu örneklerden bazıları oksijenli solunum, gökkuşağı oluşumu, yoğurttan ayran yapılması, buzun erimesi, tebeşirin toz haline getirilmesi, küp şekerden toz şeker yapılması, suyun donması, camların buğulanması, altından bilezik yapılması, havucun rendelenmesi, insanlardaki sindirim ve solunum olayları, bitkilerin fotosentezi, gümüşün açık havada kararması, pilden elektrik elde edilmesi şeklindedir. Öğrencilerden sırasıyla bu örnekleri fiziksel veya kimyasal oluşlarına göre sınıflandırmalarını istemiştir. Konu anlatımı sırasında öğrenciler ile karşılıklı yaptığı konuşmalar şu şekildedir:

"...Ahmet: Maddenin iç yapısında meydana gelen, atomlar arasında bağların değişikliği ile ortaya çıkan değişimlerdir (kimyasal değişimi tanımlıyor) ...

Oya: Evet, maddenin iç yapısında değişiklik oluyor. Maddenin iç yapısında değişiklik olduğuna göre atomlar arasında bağların değişme durumu var. Hangi etkileşim türüne giriyordur o zaman kimyasal değişim?

Sınıf: Güçlü etkileşim

Oya: Güçlü etkileşimler... Kimyasal değişimlerde güçlü etkileşimler söz konusu, fiziksel değişimlerde zayıf etkileşimler söz konusu

Mehmet: Fiziksel ve kimyasal değişimlerin farkı nedir o zaman hocam?

Oya: Birinde iç yapısı değişiyor, kimliğini kaybediyor. Farklı bir kimliğe geçiş yapıyor. Diğerinde ise kimlik değişimi yok. Sadece dış görünüşünde değişme durumu var. Fiziksel özelliklerde değişme durumu var..."

Dersin ilerleyen kısımlarında ise fiziksel ve kimyasal değişimi şu şekilde tanımlamıştır:

"...Fiziksel değişim: Sadece boyut, fiziksel hal, yoğunluk, sertlik, erime, kaynama, çözünürlük gibi zayıf etkileşimlerin bir sonucu olan ve maddelerin dış görünüşünde değişime neden olan durumdur.

Kimyasal değişim: Maddenin iç yapısında meydana gelen değişimdir. Bu durumda yanma, yakma, kimyasal reaksiyona yatkınlık, asit ve bazların tepkimeye girmesi gibi kimyasal özellikler söz konusudur. Maddenin kimlik özellikleri değişir, yeni madde oluşur..." (26.04.2016 tarihli ders gözlemi)

Bu alıntılar doğrultusunda Oya öğretmenin yazdığı kazanım olan “kimyasal ve fiziksel değişimi kopan ve oluşan bağlar temelinde ayırt eder” kazanımına yönelik dersini işlediği görülmektedir.

Toprak Öğretmen, FKD konu anlatımı sırasında ders kitabında yazan metni okuduktan sonra bu kısımları öğrencilere yazdırdığı gözlemlenmiştir. O gün derste yapacakları şeyleri ise aşağıdaki cümleler ile ifade etmiştir:

“...Burada fiziksel ve kimyasal değişimleri karışık şekilde vermiş. Bunlar her gün karşılaştığımız maddelerde gözlemediğimiz değişimler. Bu değişimlerin hangisi fiziksel hangisi kimyasal, bugün buna karar vereceğiz...”

“...Biz zayıf etkileşimleri tanımlarken ne demiştik? Maddelerin halinde meydana gelen değişimlerdi. Maddenin halinde değişimlere neden olurdu zayıf etkileşimler. Güçlü etkileşimler ise atom bazında yeni maddelerin oluşması bazındaydı. Onlarla bağlantılıdır. Şimdi bunların ne olduğunu öğrendik, bunların sonuçlarına geldik...”

“...Şimdi cam kırıldığı zaman kırılan cam parçaları başka bir şeye dönüşüyor mu? Dönüşmüyor, onlar da cam.

Sadece kırılıyor, boyutu, şekli, fiziksel görünüşü değişmiş oluyor. Sonuçta yine camdır. Kağıdı istediğiniz kadar yırtın. Değişen bir şey var mı? Tek parça da iki parça da yine kağıttır...”

Bir öğrencinin kendisine sorduğu soru karşısında aşağıdaki şekilde bir diyalog gerçekleşmiştir:

“...Mert: E hocam buz eriyince su oluyor?”

Toprak: Buzda da formül  $H_2O$ , suda da formül  $H_2O$ .

Mert: Şekli değişiyor ama?

Toprak: Şekli değişiyor ama o da fiziksel değişim.

Meltem: Hocam şimdi buz eriyor, sıvı hale geçiyor. O kimyasal değişim değil mi?

Toprak: Değil, orada da hal değişimi oluyor.  $H_2O$  formülü değişmiyor...” **(14.04.2016 tarihli ders gözlemi)**

Bu alıntılar doğrultusunda Toprak öğretmenin yazdığı kazanım olan kimyasal ve fiziksel değişimleri ayırt edebilmeye yönelik dersini işlediği görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcılardan elde edilen bulgular incelendiğinde o dönemde halen geçerli olan öğretim programı olması sebebiyle öncelikle 2013 yılı dokuzuncu sınıf Kimya Dersi Öğretim Programında yer alan ifadeler ile kısmen uyumlu bir anlayışa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programının giriş kısmında yer alan “...Temel Düzey Kimya Dersi Öğretim Programında bireyin gündelik hayatıyla doğrudan ilişkili fakat ayrıntılardan arınmış bir kimya kültürü kazandırmaya yönelik bir içerik verilmektedir...” (MEB, 2013 s.1). Devamında Temel Düzey Kimya Dersinin Amaçları başlığı altında aşağıdaki açıklamaya yer verilmiştir:

“...Temel Düzey Kimya Dersi Öğretim Programı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ile Türk Millî Eğitimin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır.

Temel düzey kimya dersinin amacı, kimya bilimini, tarihsel gelişimi ve sebep sonuç ilişkileri temelinde tanıtarak, öğrencilerde kariyer bilinci ve girişimcilik açısından farkındalık oluşturmak; kimyanın kavramlarına ve sembolik diline aşinalık kazandırmak suretiyle gündelik hayata girmiş çeşitli kimyasalların özellikleriyle işlevleri arasındaki ilişkiyi keşfetmelerini, kimyasalların insan ve çevre sağlığı açısından etkilerinin farkına varmalarını ve doğru kullanımına yönelik bilinç edinmelerini sağlamaktır.

Diğer bir deyişle, öğrencilerin kimya dersi kapsamında edindikleri bilgi ve becerilerini hayata dair farklı durumlar ile ilişkilendirerek, kendi sağlıkları ve çevrenin korunmasına duyarlı ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır...” (MEB, 2013 s.1)

2018 yılında güncellenen Kimya Dersi Öğretim Programında programın genel amaçları incelendiğinde 2013 yılı öğretim programında var olan anlayışın devam ettiği görülür. 2018 yılı öğretim programında yer alan genel amaçlar aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

*"...Toplumsal değişim ve gelişimin giderek ivme kazandığı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan hayatının her anını etkilediği çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sürekli takip ederek kendisini yenileyebilen, teorik bilgisini ve öğrendiklerini günlük hayatına aktarabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır..." (MEB, 2018 s.11).*

Öğretim programında yer verilen ifadelerden de anlaşılđı üzere Dokuzuncu Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının genel felsefesi öğrencilerin okulda edindikleri kimya bilgisi ile günlük hayat arasında bağlantı kurmalarını sağlamaktır. Katılımcılardan elde edilen cevaplar incelendiğinde yalnızca Nur ve Toprak öğretmenlerin bu felsefe ile uyumlu bir anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yönde bir anlayışa sahip olmalarına daha önce gerçekleştirilen bir öğretim programları çalıştayına katılmış olmalarının katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmanın ikinci yazarının yürütücüsü, ilk yazarın da izleyicisi olduğu çalıştayda Ortaöğretim Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Öğretim Programları detaylı olarak incelenmiştir. Programların genel felsefeleri, öğretmenlerin deneyimleri ışığında programlara yönelik eleştirileri ve bu eleştirilere yönelik çözüm önerileri bir hafta süreyle detaylı olarak tartışılmıştır. Friedrichsen vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çalıştığı okulda öğretim programını yeniden düzenlemek amacıyla oluşturulan grupta yer alan deneyimli bir biyoloji öğretmenin öğretim programı ile ilgili diğer öğretmenlere göre daha fazla bilgi sahibi olması ile uyum içindedir.

Kimya öğretmenlerinin öğretim programı bilgilerinin anlaşılması için FKD konusunda ders planında kazanım ve amaçları belirtirken Kimya Dersi Öğretim Programına başvurup başvurmadıkları değerlendirilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin üç tanesinin kazanım ve açıklamaları belirttiği bir öğretmenin ise bu kısmı boş bıraktığı belirlenmiştir. Bir öğretmenin Kimya Dersi Öğretim Programında yer alan kazanım ifadesi ile aynı kazanımı yazması, öğretim programına bu anlamda başvurduğunun bir göstergesi olabilir. Ayrıca bu öğretmen ile görüşmelerde kendisinin kazanımları *anayasanın maddeleri* ile özdeşleştirdiğini ifade etmesi, aslında öğretim sırasında programa başvurması gerektiğinin bilincinde olduğunu desteklediğini söylenebilir. Diğer iki öğretmenin kazanımları kendilerince belirledikleri, dolayısıyla Kimya Dersi Öğretim Programına başvurmadıkları söylenebilir. Ek olarak öğretmenlerin kendi yazdıkları kazanımlara bakıldığında, bu kazanımların FKD konusunun açıklanmasının yapılmasında tanecik boyutuna odaklanmadığı ve programdaki kazanımla örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim sırasında ilgili öğretim programına başvurmaları ve programın ön gördüğü biçimde derslerini yürütmeleri hem programa uygun şekilde hareket etmelerini sağlayacak hem de işlerini kolaylaştırabilecektir. Konuyu öğretmeden önce ilgili programı inceleyen öğretmen konu sonunda öğrencilerin ulaşması gereken hedef bilgi ve beceri düzeyini bilebilir ve buna bağlı olarak öğretim sırasında hangi noktalara odaklanması gerektiğinin farkına varmış olur. Ardından bu noktalara ulaşmak için nasıl bir öğretim gerçekleştirilmesi gerektiğini yine öğretim programında her kazanımın ardından yazılı olan açıklamaları inceleyerek planlayabilir. Ancak elbette tüm bunların gerçekleşebilmesi için öğretim programının giriş kısmında öğretmenler için ön bilgilendirmenin yapılmış olması gerekmektedir. Bu yönde bir bilgilendirmenin 2013 yılı Kimya Dersi Öğretim Programında yer almadığı ancak 2018 yılı Kimya Dersi Öğretim Programında yapıldığı belirlenmiştir. 2018 yılı Kimya Dersi Öğretim Programının giriş kısmında Kimya Dersi Öğretim Programının Yapısı bölümünde Kazanımların Yapısı başlığı altında bir açıklamaya yer verilmiştir (MEB, 2018, s.14). Örnek bir kazanım üzerinde; kazanımın önünde yazılı olan sayıların ("sınıf düzeyi, ünite no., konu no., kazanım no."), kazanımın ("Öğrencilerin ünitenin işlenişi sonrasında ulaşmaları hedeflenen bilgi ve beceri düzeyini ifade eden öğrenme çıktısıdır.") ve son olarak da kazanımın açıklamasının ("Kazanımın içerik boyutuna ilişkin konu sınırlılıklarına, kazanımların işlenişi sırasında dikkat edilmesi gereken hususlara, etkinlik ve işleniş sırasında kullanılacak yöntem ve uygulamalara ilişkin açıklamalardır.") ne anlama geldiğini açıkça ifade edilmiştir. Sonuçta öğretim programına başvuran bir öğretmen şayet programda da gerekli bilgilendirme yapılmışsa, öğretim sonunda öğrencilerin neleri kazanması gerektiğini bilir ve bu noktalara ulaşmak için sınıf içinde ne tür uygulamalar yapması gerektiğinin farkına varmış olur.

Katılımcıların FKD konusunda ders planında belirttikleri kazanım ve açıklamaları ders anlatımları sırasında gerçekleştirme durumları ile ilgili olarak, bir öğretmenin herhangi bir kazanım veya açıklama ifade etmemesi nedeniyle ders anlatımı ile olan uyumu incelenememiş, diğer öğretmenlerin durumu incelenebilmiştir. Bu durumla öğretmenlerin ders anlatımı ile kazanım ve açıklama ifadelerinin uyum içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan yukarıda da açıklandığı gibi her öğretmen birbirinden farklı yolları takip ederek konunun öğretimini gerçekleştirmiştir. Dersi planlamak öğretmenin sınıf içindeki başarısını büyük ölçüde etkilemektedir (Küçükahmet, 2006). Ancak bu büyük ölçüde programın tam anlaşılması ile mümkündür. Programda FKD konusu ile ilgili verilen kazanım ve bu kazanıma bakmayıp



kendileri kazanım belirleyen öğretmenlerin durumu buna güzel bir örnek teşkil etmektedir. FKD konusu kimya öğretiminde öğrencilerin sorun yaşadığı konulardan birisidir (Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007; Demircioğlu vd., 2012; Demircioğlu vd., 2013; Eilks, 2007; Geban ve Bayır, 2000; Nakiboğlu ve Erol, 2017; Stavridou ve Solomondiou, 1998; Tsaparlis, 2003; Jonson, 2000). Bu konudaki yanlış kavramaların temelinde olayın açıklamalarının tanecik boyutuna dayandırılmaması ve bağlar, tanecik yapıdaki değişimlere odaklanılmamasından kaynaklanmaktadır. Bu noktada 2013 yılı Kimya Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımın "Fiziksel ve kimyasal değişimi kopan ve oluşan bağlar temelinde ayırt eder. (MEB, 2013 s.10)" öğrencilerin yanlış kavramasını önleyecek tarzda yazıldığı görülmektedir. Dolayısı ile bu kazanıma göre ders anlatan öğretmen öğrencilerde yanlış kavramaların oluşumunu engelleyebilir. Bu durumda çalışmada yer alan ve program kazanımına dikkat etmeyen öğretmenler konu anlatımında da daha ağırlıklı olarak makroskopik boyuta odaklanmış ve her ne kadar kendi yazdıkları kazanımları ile uyumlu ders anlatımı yapmışlarsa da programın hedeflediği kazanımdan uzak bir öğretim gerçekleştirmişlerdir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle bu çalışma sonunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öncelikle lisans dersleri sırasında kimya öğretmen adaylarına programı uygulama için fırsatlar sağlanmalı. Teorik anlamda program bilgisinin önemi, program teorileri vb. bilgilerin öğretimi yanında özel anlamda kimya öğretimi programlarını incelemeleri ve ders planlaması yapılırken nasıl kullanacaklarını anlamaları sağlanmalıdır. Bu derslerde kimya öğretmen adaylarına kazanım ve açıklamanın ne anlama geldiği, dersi planlama aşamasında derse ait kazanımları öğretim programından alınması gerektiği öğretilmelidir. İçerik kazanımlarının bireysel olarak belirlenemeyeceği konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- Meslekteki kimya öğretmenleri için özellikle programlar değiştirildiğinde yeni Kimya Dersi Öğretim Programı ile ilgili çalıştaylar düzenlenmesi ve bu sayede Kimya Dersi Öğretim Programının felsefesi, kazanımlar, kazanımların sınıf ortamına yansımaları konusunda neler yapmaları gerektiği açıklanmalı. Bu konuda teorik bilgiden çok, farklı uygulamalarla bizzat programı tanımaları sağlanmalıdır.
- Kimya Dersi Öğretim Programının tasarlanma süresince ilgili uzmanların kazanımların sınıf ortamına yansımaları konusunda daha detaylı ve anlaşılır açıklamalara yer vermeleri, kazanımların yapısı konusunda öğretmenlere gerekli ön bilgilendirmeyi yapmaları önerilebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Bu araştırma Balıkesir Üniversitesi BAP birimi (Proje No 2015/133) tarafından desteklenmektedir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden (08.12.2014-sayı no: 99191664/605.01/6139307) izin alınmıştır.

#### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Akaygün, S., Elmas, R., Kara, H., Karataş, F. & Yıldırım, G. (2016). Fen lisesi kimya öğretmenlerinden bir yansıma: güncellenen kimya öğretim programı ile ilgili görüşler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 737-770.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Arzi, H. J. & White, R. T. (2008). Change in teachers' knowledge of subject matter: A 17-year longitudinal study. *Science Education*, 92(2), 221-251.
- Ayas, A., Çepni, S. & Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *International Science Education*, 77(4), 433-440.

- Bindernagel, J. A. & Eilks, I. (2009). Evaluating roadmaps to portray and develop chemistry teachers' PCK about curricular structures concerning submicroscopic models. *Chemistry Education Research and Practice*, 10(2), 77-85.
- Chan, D. W. (2003). "Learning to teach" and teacher development: insights from the narrative therapy approach. *Educational Research Journal*, 18(1), 1-16.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge
- Cohen, R. & Yarden, A. (2009). Experienced junior-high-school teachers' PCK in light of a curriculum change: "The cell is to be studied longitudinally". *Research in Science Education*, 39(1), 131-155.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Demir, E., Gacanoğlu, Ş. & Nakiboğlu, C. (2017). 2013 Kimya Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda 2017 Kimya Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Chemical Society Section: C*, 2(2), 135-184.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., Ayas, A. & Kongur, S. (2012). Onuncu sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile ilgili teorik ve uygulama bilgilerinin karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 162-181.
- Demircioğlu, H., Dinç, M. & Çalık, M. (2013). The effect of storylines embedded within context-based learning approach on grade 6 students' understanding of 'physical and chemical change' concepts. *Journal of Baltic Science Education*, 12(5), 682-691.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doyle, W. and Carter, K. (2003). Narrative and learning to teach: Implications for teacher-education curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 129-137.
- Eilks, I., Moelleing, J. & Valanides, N. (2007). Seventh grade students' understanding of chemical reactions: reflections from an action research interview study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 271-286.
- Erol, N. (2016). *Orta öğretim öğrencilerin kimyasal ve fiziksel değişmelerle ilgili yanlış kavramlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Geban, Ö. & Bayır, G. (2000). Effect of conceptual approach on students' understanding of chemical change and conservation of matter. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 79-84.
- Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 231-260.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Friedrichsen, P. J., Abell, S. K., Pareja, E. M., Brown, P. L., Lankford, D. M. & Volkmann, M. J. (2009). Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), 357-383.
- Gay, L. R. & Airasian, P. W. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Handler, B. (2010). Teacher as Curriculum Leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3(3), 32-42.
- İzci, E. & Eroğlu, M. (2018). Yenilenen 9. Sınıf kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 14-35.
- Johnson, P. (2000). Developing students' understanding of chemical change: what should we be teaching. *Chemistry Education: Research and Practice*, 1(1), 77-90.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Marco-Bujosa, L., McNeill, K. L., González-Howard, M. & Loper, S. (2017). An exploration of teacher learning from an educative reform-oriented curriculum: Case studies of teacher curriculum use. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 141-168.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Nakiboğlu, C. & Erol, N. (2017). Deneyimli kimya öğretmenlerinin fiziksel ve kimyasal değişimler konusunun öğretimi ile ilgili düşünceleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 33-45.
- Nargund-Joshi, V., Rogers, M. A. P. & Akerson, V. L. (2011). Exploring Indian secondary teachers' orientations and practice for teaching science in an era of reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 634-647.
- Öztekin, A. & Er, K. O. (2014). Ortaöğretim 10.Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8(1), 128-152.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Park, S. & Oliver, J. S. (2008b). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stavridou, H. & Solomonidou, C. (1998). Conceptual Reorganization and the construction of the chemical change concept during secondary education. *International Journal of Science Education*, 20(2), 205-221.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şen, A. Z., & Nakiboğlu, C. (2016). Deneyimli kimya öğretmenlerinin "Yanlış Kavrama" ile ilgili alan eğitimi bilgilerinin incelenmesi . *Journal of Turkish Chemical Society, Section C: Chemistry Education*, 1(2), 75-104.
- Tsaparlis, G. (2003). Chemical phenomena versus chemical reactions: do students make the connection? *Chemistry Education Research and Practice*, 4, 31-43.
- Demircioğlu, G., Aslan, A. ve Yadigaroğlu, M., (2015). Yenilenen kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ile destekli analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 135-146.
- Yaşar, M.D. (2012). 9. sınıf kimya öğretim programındaki yapılandırıcılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme: Erzurum örneği (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yaşar, M. D. & Sözbilir, M. (2012). 9. sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırıcılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 789-807.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T & Canpolat, N. (2013). Kimya öğretmenlerinin ortaöğretim kimya öğretim programının uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43, 236-252.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Ayşe Zeynep ŞEN, [zeynep83@gmail.com](mailto:zeynep83@gmail.com)  
Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU, [canan@balikesir.edu.tr](mailto:canan@balikesir.edu.tr)

# Investigation of Teaching Tasks Used in Mathematics Lessons in Terms of Various Variables

Gözde Ünal, ORCID ID: 0000-0002-2388-9346

Yasemin Sağlam-Kaya, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-1615-0041

## Abstract

The purpose of this study is to evaluate different types of tasks in the literature in terms of success, appropriateness and time use factors by educators at various stages of the teaching process and compare these evaluations with student performances. The study consists of 42 mathematics preservice teachers, 5 mathematics teachers working in two public high schools, and 121 10<sup>th</sup> grade students who are studying in the classes of these teachers. The descriptive survey model was used as research method in the study. Before the study, teachers and pre-service teachers were informed about the types and characteristics of tasks. Subsequently, the main study was carried out with teacher and teacher candidates with the selected tasks. In addition, interviews were conducted in order to investigate the teachers' views deeply. The prediction of the teachers and the preservice teacher were not consistent with students' success rate and duration of implementation of the tasks. It was emphasized by teachers that tasks improve learning, problem solving and mathematical thinking skills; increase the interest in the course, facilitate the achievement of the objectives of the course, increase the self-confidence towards the course and develop a positive attitude towards mathematics. The use of tasks in mathematics education will support learning by improving the reasoning skills of the students.

**Keywords:** mathematical task, mathematics education, mathematics teachers, preservice mathematics teachers, high school student



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 156-177  
DOI: 10.17679/inuefd.486364

Article type:  
Research article

Received : 21.11.2018  
Accepted : 31.01.2020

## Suggested Citation

Ünal, G. & Sağlam-Kaya, Y. (2020). Investigation of teaching tasks used in mathematics lessons in terms of various variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 156-177. DOI: 10.17679/inuefd.486364

This article was produced from the master's thesis accepted by Hacettepe University, Institute of Educational Sciences in July, 2018.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Having mathematical thinking is related to activities such as understanding, researching and exploring mathematical structures and relationships between them (Stein, Grover & Henningsen, 1996). Using the knowledge and experience efficiently to understand and solve problems, to try to understand mathematical ideas and reasoning methods through flexible ways, to estimate the mathematical ideas of another, to generalize, to communicate and to decide whether the mathematical results are correct are the main objectives of mathematics education (Schonfeld, 1990). One of the tools used to achieve these goals is the tasks. In the literature, tasks are defined in different ways. According to Watson and Sullivan (2008) tasks, in general terms, are questions, situations and explanations prepared for students to learn the targeted content better. More broadly, task should associate new knowledge with the old conceptual framework, give students the opportunity to take responsibility of learning, provide resources students for thinking and discussion, and provide teachers rich assessment methods (Sullivan, Zevenbergen & Mousley, 2003). Tasks can be defined as everything that is used by teachers to provide students knowledge they want, to communicate with students and to help students do something to learn (Coles & Brown, 2016).

### **Purpose**

In mathematics education, tasks have an important role against rote education. The mathematics education program (MEB, 2017) aims to have a mathematical learning environment for mathematics education in which problem-solving skills improves, mathematical thinking and application skills are gained, and enable to use mathematics correctly and effectively. Tasks are also included in the curriculum designed to achieve these goals. The purpose of this study is to evaluate the different types of tasks in the literature in terms of success, appropriateness and time use factors by educators at various stages of the teaching process and compare these evaluations with student performances.

### **Method**

This study aims to evaluate mathematical tasks in terms of various variables. Therefore, in this study descriptive survey method was used. The study group consisted of 42 mathematics teacher candidates studying in their last year in a public university in Ankara, 5 mathematics teachers working in two Anatolian high schools and 121 high school students studying in their classrooms. In this study, a work sheet containing task types which is used to collect data from teachers, teacher candidates and students and interviews with teachers were used as data collection tools.

### **Findings**

It was observed that the teachers focused on "Ratio-proportion" concept and "Problem Solving" skills related to the concepts and skills that will be gained by mathematical tasks arising from contexts. The views of the teachers on the concepts and skills that will be gained by purposeful representational tasks are determined as "3D thinking", "Graphical interpretation", "Volume calculation". Teachers' views on the concepts and skills which will be gained through content-specific open-ended tasks focused on "Problem solving". According to the teachers, the contributions of the mathematical tasks arising from contexts are the learning of the concept of "Ratio-proportion", "Providing persistence on learning," "Problem solving", "Associating with daily life" and "Learning by doing". Teachers think that purposeful representational tasks provide contributions for students in the areas of "Facilitation of learning ", "3D thinking", "Problem solving", "Concretization", "Learning by doing", "Providing persistence" and "Visualization". Teachers' views on the contribution of content-specific open-ended tasks to students' learning are "Arithmetic mean calculation", "Increasing creativity", "Concretization", "Reasoning" and "Interpretation". Teachers' views on the contribution of tasks to students' learning are in parallel with their responses in the work sheet. According to the views of the teachers, the majority of the class will answer the purposeful representational tasks and mathematical tasks arising from contexts correctly. For content-specific open-ended tasks, there was no consensus on the correct response rate. According to the interviews which are conducted after the

application, teachers have not changed their views and think that the majority of the class will succeed. The estimated time for this application by teachers is mostly between 15-20 minutes. It is seen that the teachers' ideas about the time students needed for the solution changed during the application.

Preservice teachers' views focused on "Ratio-proportion concept" and "Reasoning" skills related to the concepts and skills that will be gained through mathematical tasks arising from contexts. For the concepts and skills that will be gained through purposeful representational tasks are the "Volume calculation", "Graphical interpretation", "3D thinking". The opinions of the preservice teachers about content-specific open-ended tasks are gathered under the headings of "Area calculation", "Arithmetic mean" and "Reasoning" concepts. The opinions of the preservice teachers about the contributions of the mathematical tasks arising from contexts to the students' learning are "Real life association", "Problem solving" and "Mathematical thinking". The opinions of preservice teachers on the contribution of purposeful representational tasks for students' learning are concentrated on "3D thinking", "Volume calculation" and "Mathematical thinking". It is seen that the pre-service teachers' opinions about the contribution of content-specific open-ended tasks for students' learning are gathered in the areas of "Using different solutions methods", "Mathematical thinking" and "Associating with real life".

According to the obtained data, the idea that mathematical tasks arising from contexts will be answered correctly by the majority of the students is outweighed. However less than half of the students were thought to give the correct answer to the content-specific open-ended tasks and purposeful representational tasks. The time spent for each task was predicted as 30 minutes or more by pre-service teachers.

In both high schools, less than half of the students answered the mathematical tasks arising from contexts and content-specific open-ended tasks correctly. The students were unsuccessful on purposeful representational tasks in the first high school. In the second-high school, less than half of the students answered correctly. It was observed that the application in the first high school was completed between 25 minutes and 30 minutes and in the second-high school, 25 minutes.

### ***Discussion & Conclusion***

According to the results of this study, the opinions of teachers and pre-service teachers about the evaluation of tasks are differentiated. The estimates of the success rate of the teachers and teacher candidates in the tasks were far from the students' performance. Similarly, it was seen that teachers and pre-service teachers could not predict the time needed by the students for the tasks. The reason behind the incorrect estimation of the teachers and prospective teachers can be explained by the lack of knowledge about the students. This situation is an expected result for preservice teacher whose teaching experiences are limited to School Experience and Teaching Practice courses and private teaching. However, teachers are expected to have more information about their students' performances. It can be said that teachers are weak in the content and student knowledge of the pedagogical content knowledge (PCK), especially when it is considered that selection of appropriate classroom activities are the qualifications that the teacher should have. The views of teachers and preservice teachers on the concepts and skills that will be gained through the tasks have paralleled the objectives of the tasks. According to the views of the participants, these concepts and skills are linking to the skills and concepts such as mathematical knowledge with daily life problems, problem solving, 3-dimensional thinking and reasoning. The common views of the participants for the types of tasks are that the tasks increase the interest in the course, facilitate the achievement of the objectives of the course, increase the self-confidence towards the course and develop a positive attitude towards mathematics.

# Matematik Dersinde Kullanılan Öğretimsel Görevlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Gözde Ünal, ORCID ID: 0000-0002-2388-9346

Yasemin Sağlam-Kaya, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1615-0041

## Öz

Bu çalışmanın amacı literatürde belirlenen farklı öğretimsel görev türlerinin öğrencilere kazandıracağı kavram ve beceriler, öğrencilerin başarı oranları, öğretimsel görevlerin öğretim sürecine olan katkıları ve zaman kullanımı açısından öğretim sürecinin çeşitli aşamalarındaki eğitimciler tarafından değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin öğrenci performanslarıyla karşılaştırılmasıdır. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 42 matematik öğretmen adayı, iki devlet okulunda görev yapmakta olan 5 matematik öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim görmekte olan 121 lise onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma öncesinde öğretmenler ve öğretmen adayları ile çalışmada kullanılan öğretimsel görev türleri ve özellikleri hakkında bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Daha sonra hazırlanmış öğretimsel görevler arasında, öğretmenler tarafından seçilen görevler kullanılarak öğretmen ve öğretmen adayları ile asıl çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine incelemek amacı ile yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrencilerin öğretimsel görevlerdeki başarı oranları ve görevleri tamamlamak için gereken süreyle ilgili tahminleri ile öğrencilerin performansları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretimsel görevlerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve problem çözmeye ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirdiği vurgulanmış, matematik eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin muhakeme becerilerini geliştireceği ifade edilmiştir. Bunun yanında bu tür öğretimsel görevlerin matematik dersine olan ilgisini artıracığı, dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olacağı, derse olan öz güveni ve olumlu tutumu geliştireceği vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik öğretimsel görevi, matematik eğitimi, matematik öğretmeni, matematik öğretmen adayı, lise öğrencileri.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 156-177  
DOI: 10.17679/inuefd.486364

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 21.11.2018  
Kabul Tarihi : 31.01.2020

## Önerilen Atıf

Ünal, G. ve Sağlam-Kaya, Y. (2020). Matematik dersinde kullanılan öğretimsel görevlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 156-177. DOI: 10.17679/inuefd.486364

Bu makale Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Temmuz, 2018 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

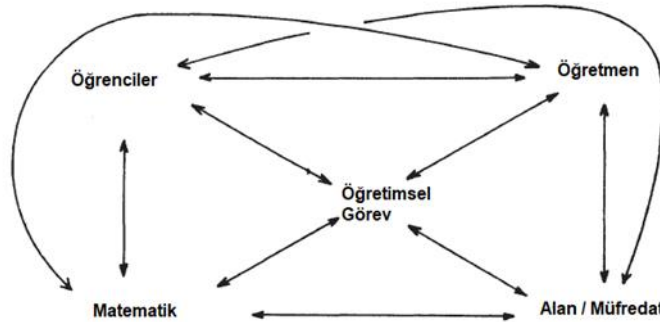
## GİRİŞ

Matematiksel düşünceye sahip olmak, matematiksel yapıları ve aralarındaki ilişkileri anlamak, araştırmak ve keşfetmek gibi faaliyetlerle ilişkilidir (Stein, Grover ve Henningsen, 1996). Bilgi ve deneyimleri verimli bir şekilde kullanarak problemleri anlamak ve çözmek, matematiksel fikirler, düşünceler ve akıl yürütme yöntemlerini esnek yollarla anlamaya çalışmak, bir başkasının matematiksel fikirlerini tahmin etmek, genellemek, iletişim kurmak ve matematiksel sonuçların doğru olup olmadığı konusunda karar verebilmek matematik eğitiminin temel amaçlarındandır (Schoenfeld, 1992). Bu amaçları gerçekleştirmek için yararlanılan araçlardan bir tanesi de öğretimsel görevdir (task).

### Öğretimsel Görev

Literatürde öğretimsel görevler farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genel anlamda öğretimsel görev Watson ve Sullivan'ın (2008) tanımıyla öğrencilerin hedeflenen içeriği daha iyi öğrenmeleri için hazırlanan sorular, durumlar ve açıklamalardır. Bu tanım biraz daha genişletilirse öğretimsel görev, yeni bilgiyi eski kavramsal çerçeve ile ilişkilendirmeli, öğrencilere öğrenmenin sorumluluğunu alma fırsatını vermeli, öğrencilerin düşünme ve tartışmaları için kaynak sağlamalı, öğretmenlere zengin değerlendirme yolları sunmalıdır (Sullivan, Zevenbergen ve Mousley, 2003). Öğretimsel görevler öğretmenlerin hedefledikleri bilgiyi öğrencilere kazandırmak, öğrencilerle iletişim kurmak ve öğrencilerin öğrenmek için bir şeyler yapmalarını sağlamak amacıyla kullanılan her şey olarak da tanımlanabilir (Coles ve Brown, 2016). Öğretimsel görevler öncelikle öğrencilere düşünme, akıl yürütme, karar verme ve mantık oluşturma gibi konularda fırsat yaratmalı ve yardım sağlamalı (Stein, Grover ve Henningsen, 1996); öğrencilerin gelişimi ve matematiği kavraması amacıyla yönelik olarak yapılandırılmalıdır (Hiebert ve Weame, 1993). Etkili öğretimsel görevler, öğrencileri sürekli olarak bir karar almaya hizmet eden akıl yürütmeye yönlendirir ve bu şekilde öğrencilerin bilgiyi yargılaması ve öğrenmesi mümkün olduğunca artar (Roberson ve Franchini, 2014).

Bir öğretimsel görevin etkililiği, sınıflandırılması, değerlendirilmesi ve analizi, öğretmenin öğretimsel görevi kullanmayı tercih ettiği içeriğe ve öğretmenin pedagojik bilgilerine bağlı olarak değişmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin öğretimsel görevleri kullanmadaki etkililiği de öğrencilerin öğretmen ile etkileşimlerine bağlıdır (Christiansen ve Walther, 1986).



Şekil 1. Öğretimsel görev bileşenleri (Christiansen ve Walter, 1986, s. 247).

Şekil 1'de Christiansen ve Walter (1986), öğretimsel görevlerin öğretmen, öğrenci, içerik ve matematik bileşenleri ile ilişkisini göstermişlerdir. Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretimsel görevlerin öğrencilere ve hedeflere uygun seçilmesinde ve uygulanmasında öğretmenlerin önemi büyüktür (Christiansen ve Walter, 1986). Matematik eğitiminde de ezberci eğitime karşı olarak öğretimsel görevlerin önemli bir yeri vardır. Matematik öğretim programı (MEB, 2017) ülkemizde matematik eğitiminin problem çözme becerilerini geliştiren, matematiksel düşünme ve uygulama becerileri kazandıran, matematiği doğru ve etkili bir şekilde kullanmayı sağlayan bir matematiksel öğrenme ortamına sahip olmasını hedeflemektedir. Bu hedeflere ulaşmak için hazırlanan öğretim programında öğretimsel görevlere de yer verilmektedir.

### Öğretimsel Görev ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Öğretimsel görevler ve öğrenmeye katkılarına dair birçok çalışma yapılmıştır. Matematik öğretimi bağlamında incelendiğinde öğretimsel görevlerin öğrenme üzerine etkileri (Hiebert ve Weame, 1993), öğrencilerin matematiksel kavram ve bağlamları daha etkili öğrenmeleri (Hart, 2013; Clarke, 2009) ve başarı oranlarına katkıları (Palhares, Vieira ve Gimenez, 2013) bu alanda çalışılan konular arasında gösterilebilir. Yapılan çeşitli çalışmalarda öğretimsel görev kullanan öğrencilerin geleneksel eğitim alan öğrencilere göre daha aktif oldukları (Hiebert ve Weame, 1993), hesaplama, problem çözme ve kelime görevlerinde daha başarılı oldukları (Cai, 1995), matematiksel düşünme ve öğrenme deneyimlerini daha yoğun yaşadıkları



(Chan ve Leung, 2013) gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf ortamında kullanılan öğretimsel görevlerin öğrencilerin matematiksel algılarını olumlu etkilediği çeşitli araştırmalarla (Goos, Veiger ve Dole, 2013; Jones ve Pepin, 2016) vurgulanmıştır.

Ülkemizde öğretimsel görevlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok öğrenme etkinliği kavramı üzerinde durulduğu görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının etkinlikler ile görüş ve deneyimleri (Kösterelioğlu, Bayar ve Akın Kösterelioğlu, 2014; Özgen ve Alkan, 2011; Uğurel, Bukova Güzel ve Kula, 2010), etkinlik kavramına yönelik algıları (Bozkurt, 2012; Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbalı, ve Açıl, 2010) incelenmiştir. Çalışmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin etkinlikleri öğrenmeyi destekleyen bir pekiştirme aracı ve var olan öğretim programı konularına günlük yaşamdan örnekler sunma fırsatı veren faaliyetler şeklinde algıladıkları (Uğurel, Bukova Güzel ve Kula, 2010); öğretmen adayları ise etkinliklerin öğrencilerin iletişimini artırdığını, aktif katılım sağladığını, dersi eğlenceli hale getirdiğini, öğrenme sürecini destekleyerek kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (Kösterelioğlu, Bayar ve Akın Kösterelioğlu, 2014). Etkinlikler öğrencinin aktif katılımını sağlayan, materyal kullanımını destekleyen ve öğretime destek olan (Özmantar vd., 2010), somutlaştırma, görselleştirme, keşfetme ve alıştırmaya vurgu yapan (Bozkurt, 2012) öğretici çalışmalar olarak değerlendirilmiştir. Bunların yanında etkinliklerin öğrenci başarılarına (Altun, 2009; Arı, Çavuş ve Sağlık, 2010) ve öğrenmelerinin kalıcılığına (Baki vd., 2009) olan etkisine yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre etkinliklerin kullanımı öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Altun, 2009; Arı, Çavuş ve Sağlık, 2010). Aynı zamanda etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecini desteklediği, iletişimi artırdığı, muhakeme yeteneğini geliştirdiği ve bilgilerin kalıcılığını artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Baki, GürbüzÜnal, ve Atasoy, 2009). Ülkemizde öğretimsel görev kavramı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok öğretmen adaylarının öğretimsel görev kavramına ilişkin bilgileri ve görüşleri araştırılmıştır. Ancak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı öğretimsel görev türlerinin öğrenme sürecine katkılarına ilişkin görüşlerinin ve öğrencilerin öğretimsel görevlerdeki başarı durumu ile öğretmenlerin bu başarıya ilişkin öngörülerinin araştırıldığı araştırmalara rastlanmamaktadır. Bu çalışmayla sınıf içi etkinliklerde farklı türde öğretimsel görevler kullanılarak öğretimin daha verimli hale gelmesi konusunda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yol gösterici olması hedeflenmektedir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretimsel görevlerin öğrencilere kazandıracığı kavram ve beceriler; öğretimsel görevlerde öğrencilerin başarı oranı ve öğretimsel görevlerin öğrenciler tarafından yanıtlanma süresi ile öğretimsel görevlerin öğrenme sürecine katkıları konularında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Öğretimsel görevlerin öğrencilere kazandıracığı kavram ve beceriler, öğretimsel görevlerde öğrencilerin başarı oranı ve öğretimsel görevlerin öğrenciler tarafından yanıtlanma süresi ile öğretimsel görevlerin öğrenme sürecine katkıları konularında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

### **Araştırmanın Kuramsal Temelleri**

Bu çalışmada daha önce Sullivan, Clarke ve Clarke (2013) tarafından kullanılan öğretimsel görev sınıflaması dikkate alınmıştır. Sullivan, Clarke ve Clarke (2013) çalışmalarında öğretimsel görevleri içerik odaklı açık uçlu, bağlamdan yola çıkan ve amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevler olarak sınıflandırmışlardır.

Amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevler belirlenen matematiksel kavramları geliştirmek için rutin alıştırmalar yerine zengin içerikler ve öğrencilerin öğrenmeleri için bir temsil ya da model kullanır. Bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevlerde başlangıç noktası olarak matematiksel bir odak vardır ve görevin içeriği, bu odak noktasını örneklendirir. Bu öğretimsel görevler öğrencilerin matematiksel bilgi ve uygulama arasında bağlantı kurmalarına, matematiksel düşünme ve muhakeme becerileri kazanmalarına yardımcı olur (Sullivan, Clarke, Clarke ve Roche, 2013). İçerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevler ise rutin olmayan, birden fazla cevabı ve çözüm stratejisi olan, öğrencilerin kavram ve stratejileri diyagram, sembol ve sözcüklerle açıklamasına olanak sağlayan faaliyetlerdir (Yeo, 2014).

Öğretimsel görevlerin seçiminde ve kullanılmasında öğrencilerin öğretimsel görev ile ilişkilerini güçlendirmek için pedagojik yaklaşımlardan yararlanır. Sullivan, Clarke ve Clarke'ın (2013, s.10 ve s.11) çalışması iki ayrı pedagojik yaklaşıma dayanır. İlk pedagojik yaklaşım Clarke ve Clarke (2009, akt. Sullivan, Clarke ve Clarke, 2013, s.10) tarafından geliştirilmiştir. İkinci pedagojik yaklaşım ise Sullivan (2011) tarafından oluşturulan, öğretmenlere matematik eğitimi için tavsiyelerden oluşan altı ilke ile açıklanmıştır (akt. Sullivan, Clarke ve Clarke, 2013, s.11). Bu çalışmada, bu iki yaklaşım birlikte ele alınarak öğretimsel görevlerin seçimi ve uygulanmasında, araştırmanın sonuçlarının değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğretimsel görevleri uygulaması, öğretim sürecinin bir parçası olup bu süreci öğrencilerin öğrenmeleri ile ilişkilendirebilmesi için gerekli bilgi birikimine sahip olması oldukça önemlidir (Arbaugh ve Brown, 2005). Bu tür bilginin tanımlanması amacıyla yapılan çalışmalardan birinde Ball, Thames ve Phelps (2008) daha önce Shulman (1986) tarafından yapılan ve öğretmenlerin sahip olması gereken bilgileri içeren sınıflamayı revize ederek bu sınıflamada yer alan pedagojik alan bilgisini (PAB), "Alan ve öğrenci bilgisi",

"Alan ve müfredat bilgisi" ile "Alan ve öğretme bilgisi" şeklinde ayırmıştır. Pedagojik alan bilgisinin bir parçası olan alan ve öğrenci bilgisi, matematik bilgisini ve öğrencileri tanıma becerilerini birleştirir. Öğretmen bir öğretimsel görevi seçerken öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini, neyi ilginç ve motive edici, neyi zor ve sıkıcı bulacaklarını tahmin edebilmelidir (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Alan ve öğretme bilgisi, öğretim hakkında bilgi sahibi olmayı ve matematiksel bilgiyi birleştirir. Öğretmen bir bilgiyi öğretmek için kullandığı prosedürlerin güçlü ve zayıf yanlarını bilmeli, hedefe ulaşmak için hangi yöntemleri, nasıl kullanacağı hakkında fikir sahibi olmalıdır (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Alan ve müfredat bilgisi ise müfredatta belirtilen konulara hakim olmayı, konuların özelliklerini ve nerede kullanılacaklarını bilmeyi gerektirir (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Öğretmenlerin sahip olduğu ve türlere ayrılan bilgi birikimi, öğretimsel görevlerin seçimini ve etkin şekilde kullanımını etkilemektedir (Sullivan, Clarke ve Clarke, 2013). Öğretmenlerin bilgilerinin öğretimsel görevlerin uygulanması üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla pedagojik alan bilgisi, bu çalışmada öğretmen görüşmelerinin analizinde teorik çerçeve olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin, öğretimsel görevlerin amaçlarına ulaşması için sınıf içinde uyguladıkları öğretimsel görevlerin seçimi ve öğrencilerin öğrenmelerine katkıları gibi konularda bilgi sahibi olmaları önemlidir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimsel görevlerin özelliklerine, kullanımına ve öğrenciler tarafından algılanışına dair fikir sahibi olması öğretimsel görevlerin etkililiğini artıracaktır. Bu çalışma ile öğretimsel görevlerin uygulanması ve yorumlanması yoluyla öğretmen adaylarına bilgi ve deneyim kazandırılarak, öğretimsel görevlerin kullanımı ile daha etkili bir öğretim yapılması hedeflenmektedir

## YÖNTEM

Bu çalışma öğretimsel görev kavramının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışma tarama modelinde olup betimsel nitelik göstermektedir.

### Araştırmanın Örneklemi

Çalışma grubunu Ankara ilinde bir devlet üniversitesinde son sınıfta öğrenim görmekte olan 42 matematik öğretmen adayı, iki Anadolu lisesinde görev yapmakta olan 5 matematik öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 121 onuncu sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretimsel görev türlerini içeren çalışma kağıdı; öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler ile yapılan çalışmalar ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler kullanılmıştır.

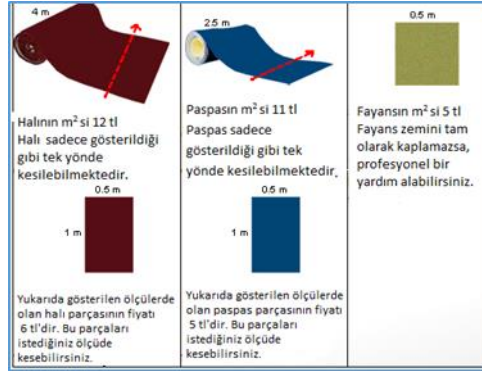
### Öğretimsel Görev Çeşitlerini İçeren Çalışma Kağıdı

Öğretimsel görev türlerini içeren çalışma kâğıdında bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevlere ait 4 örnek, amaçlı temsillere dayalı görevlere ait 3 örnek, içerik odaklı açık uçlu görevlere ait 4 örnek olmak üzere toplam 11 örnek soru bulunmaktadır. Öğretimsel görevler, ilgili literatürden ve internet kaynaklarından seçilmiştir. Kaynaklardaki örnekler öğretimsel görevlerin özelliklerine göre incelenmiştir. Bu örneklerin öğretimsel görev olarak nitelendirilmesi ve bulunduğu başlık altındaki özellikleri yansıtıp yansıtmadığı konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur.

Çalışmada kullanılan öğretimsel görevler Clarke ve Clarke (2009; akt. Sullivan, Clarke ve Clarke, 2013, s.11) tarafından geliştirilen pedagojik yaklaşımın özellikleri dikkate alınarak seçilmiştir. Öğrencileri kavramlara yönlendirdiği için "Matematiksel odaklanma", öğrencilerin geçmiş bilgilerine dayandığından "Uyarlamalar/bağlantılar", farklı stratejiler ve ürünler çıkmasına olanak sağladığı için "Görevlerin özellikleri", kavramları öğretmek için temsiller kullandığından "Materyaller, araçlar ve temsiller" başlıklarına uygundur. Aynı zamanda öğrencilere karar verme imkânı sağladığı için Sullivan'ın (2011; akt. Sullivan, Clarke ve Clarke, 2013, s.11) geliştirdiği pedagojik yaklaşım ilkelerinden İlke 3'e (Öğrencilere karar vermeleri için zaman ve imkânlar sağlayan zengin ve zorlayıcı görevler kullanılmalıdır), öğrencilerin hem deneyimsel hem matematiksel öğrenmesi için bağlantılar kurduğundan İlke 2'ye (Öğrencilerin hem matematiksel hem de deneyimsel olarak neler bildiklerini öğrenip, hem içeriksel hem de deneyimsel öğrenme için bir mantık kuran öyküler yaratılmalı ve bağlantılar kurulmalıdır), öğrenilenlerin uygulamaya aktarılmasını sağladığı için İlke 6'ya (Öğrenilen becerilerin aktarılması ve uygulanması için kısa zihinsel hesaplamalar gibi günlük uygulamalar ile matematiksel akıcılık geliştirilmelidir) göre seçilmiştir. Kullanılan öğretimsel görevlerden üç tanesi örnek olarak aşağıda verilmiştir.

1. Çalışma odasının zemini için bir kaplama yapmanız beklenmektedir. Oda dikdörtgen olup 4.3m x 3m ölçülerindedir. Zemini örtmek için üç alternatifiniz var. Farklı maliyetlere sahip halı, paspas veya fayans

kullanabilirsiniz. Sizce en iyi seçim hangi malzeme ile yapılabilir? Seçiminizi matematiksel olarak açıklayınız. Grafik veya diyagramlar kullanarak açıklamalarınızı daha net hale getirebilirsiniz (Chan, 2010).



Şekil 2 . Öğretimsel görev örneğine ait görsel.

Bu örnek verilen zemini kaplamak için farklı alternatifler sunmaktadır. Her bir alternatifin kendi içinde farklı özellikleri bulunmaktadır. Öğrencilere belirli bir yol gösterme yapılmamaktadır. Öğrencilerden çözüm yollarını grafik gibi öğelerle açıklaması beklenmektedir. Bu örnek farklı çözüm yolları ve farklı sonuçlara ulaşma, öğrencilerin kendi cevaplarını ifade etmelerine fırsatlar sağlama, açık uçlu olma gibi özellikler göstermesi nedeniyle içerik odaklı açık uçlu öğretimsel görev olarak değerlendirilmiştir. Bu öğretimsel görev öğrencilere "akıl yürütme", "dörtgenlerin alan bağıntılarını modelleme ve problem çözmede kullanma" ve "ilişkilendirme" kavram ve becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

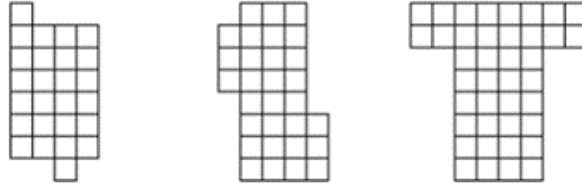
**2.** New York City'deki Özgürlük Heykelinin yaklaşık 137 cm uzunluğunda bir burnu var. Kollarından birinin yaklaşık uzunluğu nedir? Problemin çözümünde kendi burun ve kol uzunluğunuzu düşünerek yola çıkabilirsiniz (Burril,1998).



Şekil 3 . Öğretimsel görev örneğine ait görsel.

Bu örnek oran orantı kavramını günlük hayatla ilişkilendirmektedir. Öğrencilerin matematiksel bilgi ve uygulama arasında bağlantı kurmalarını, matematiksel düşünme ve muhakeme becerileri kazanmalarını ve matematiğin günlük hayatta nasıl kullanıldığını göstermeyi hedeflediği için bağlamdan yola öğretimsel görev olarak nitelendirilmiştir. Bu öğretimsel görev öğrencilere "oran ve orantı" kavramlarını gerçek/gerçekçi hayat durumlarını modellemede ve problem çözmede kullanma", "akıl yürütme becerileri" ve "ilişkilendirme" becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

**3.** Aşağıda açık hali verilen kutular birleştirildiğinde, kutuların boyutları ne olur? Hacimlerini hesaplayınız ("Annenberg learner", 2017a).



Şekil 4 . Öğretimsel görev örneğine ait görsel.

Bu örnek hacim kavramını görsel olarak ifade etmektedir. Öğrencilerin matematiksel anlayışlarını geliştirmeye ve pekiştirmeye odaklanıp, temelinde modeller ve gösterimler bulunduğu amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görev olarak nitelendirilmiştir. Bu öğretimsel görev öğrencilere “cebirselsel düşünme”, “ilişkilendirme”, “katı cisimlerin yüzey alan ve hacim bağıntılarını modelleme ve problem çözmede kullanma” ve “üç boyutlu düşünme” kavram ve becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

Kullanılan diğer sorular Ek 1’de verilmiştir. Bu sorulardan bağlamdan yola çıkan görev alan, cebirselsel düşünme, oran kavramlarını; amaçlı temsillere dayanan görev grafikleri tanıma, farklı durumları anlamaya yönelik cebirselsel düşünme becerilerini; içerik odaklı açık uçlu görev ise oran ve akıl yürütme kavram ve becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

Öğretimsel görevler 9 ve 10. sınıf öğretim programlarında belirlenen kazanımlara uygundur ve oran orantı, lineer denklem sistemleri, fonksiyonlar, katı cisimlerin hacim bağıntıları, olasılık, merkezi eğilim ölçüleri ve dörtgenlerin alan bağıntıları konularını örneklendirmektedir. Bu konular hem öğrencilerin öğrenim yaşantılarında sık karşılaştıkları konular olması hem de 9. sınıf konularını temel alan 10. sınıf konularından oldukları için seçilmiştir. Bu öğretimsel görevlerin bulunduğu çalışma kâğıdı, her bir görev için aşağıdaki dört soru ile birlikte öğretmenlere ve uygun sorular öğretmen adaylarına uygulanmış ve değerlendirmeleri, görüşleri alınmıştır.

1. Bu öğretimsel görevin öğrencilerin öğrenmelerine katkıları nelerdir?
2. Sınıfınızda farklı yeteneklere sahip öğrencilerinizden kaç tanesi verilmiş bu öğretimsel görevi doğru cevaplayabilir?
3. Sınıfınızdaki ortalama düzeyde bir öğrenci verilmiş olan bu öğretimsel görevi yanıtlamak için ne kadar süreye ihtiyaç duyar?
4. Bu öğretimsel görev ile öğrencilerin öğrenebileceği kavramlar ve beceriler sizce nelerdir?

### **Öğretmen Görüşme Soruları**

Uygulama bittikten sonra öğretmenlerin çalışmaya yönelik görüşlerini yeniden değerlendirmek için görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeye yönelik olarak hazırlanan görüşme sorularında öğretmenlerin uygulama sırasındaki gözlemleri ve sonrasında öğrencilerle temasları sonucunda öğretimsel görev türlerinin başarı oranı, öğrenme sürecine katkıları, zaman kullanımı faktörleri açısından yaptıkları tahminleri tekrar değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun için öğretmenlere;

1. Öğrencilerinizin bu öğretimsel görevi doğru cevaplama oranına yönelik tahminiz konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Sınıfınızdaki ortalama düzeyde bir öğrenci, bu öğretimsel görevi cevaplamak için ihtiyaç duyduğu süreye ilişkin düşünceleriniz arasında uygulama öncesi ve sonrası arasında fark var mı?
3. Sizce bu öğretimsel görevlerin öğrencilerin öğrenmesine katkıları nelerdir? Sınıf içinde yaptığınız uygulamalarla karşılaştırırsanız bu görevlerin öğrencilerin öğrenmelerine katkıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı anlamında farklılıklar var mı? Varsa neler?

soruları sorulmuştur.

### **Öğrenci Verilerinin Değerlendirilmesi**

Öğrencilerin verilen öğretimsel görevleri doğru cevaplama oranları ve cevaplama süreleri ile öğretmenlerin bu konudaki tahminlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Öğrencilerin öğretimsel görevleri tamamlama sürelerini hesaplamak ve öğretimsel görevlerin uygulanması sürecinde iletişimlerini gözlemek amacıyla video kayıtlar kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Çalışma verilerinin toplanması sürecinde öğretmenler, öğretmen adayları ve lise öğrencileri ile çalışılmıştır. Veriler 2017-2018 öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce bir öğretmen ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda uygulamada düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra çalışmanın katılımcıları olan öğretmenler ve öğretmen adayları ile çalışma tamamlanmıştır. Çalışmanın başlangıcında katılımcılara öğretimsel görevlerle ilgili sunum yapılarak, öğretimsel görevler tanıtılmış ve bilgi verilmiştir. Yapılan sunumda;

- Öğretimsel görev kavramı,
- Bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevler ve örnekleri,
- Amaçlı temsillere dayalı öğretimsel görevler ve örnekleri,
- İçerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevler ve örnekleri,

başlıkları altında katılımcılara bilgi verilmiştir. Sunum sırasında sadece öğretimsel görevlerin özellikleri ve örnekleri verilmiş, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görev seçimi ve görüşlerini etkileyecek yorumlarda bulunulmamıştır. Böylece öğretmen ve öğretmen adaylarının, öğretimsel görev türlerine kavramsal olarak aşına olmaları sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler temalar ya da görüşme ve gözlem süreçlerindeki sorular yoluyla, alıntılara yer verilerek açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmadan elde edilen verilerin bir kısmı da frekans tabloları kullanılarak sunulmuştur.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonun'dan (01.12.2017 tarih-2454 sayı no) etik izin alınmıştır.

## BULGULAR

Çalışmada öğretmenlere öğretimsel görev türlerini ve örneklerini içeren 11 soruluk bir çalışma kağıdı sunulmuş ve her bir öğretimsel görev türünden bir tane olmak üzere üç adet öğretimsel görev belirlemeleri istenmiştir. Belirlenen görevler öğretmenlerin sınıflarında uygulanmıştır. Verilerin gizliliğini korumak adına birinci lisedeki öğretmenler öğretmen 1A, öğretmen 1B ve öğretmen 1C şeklinde, ikinci lisedekiler ise öğretmen 2A ve öğretmen 2B şeklinde isimlendirilmiştir. Öğretmenler tarafından seçilen sorular ve devamında bulunan 4 değerlendirme sorusundan uygun olanlar öğretmen adaylarına da sorulmuştur. Öğrenimlerinin son döneminde olan öğretmen adaylarının bu soruları yanıtlarken aldıkları alan eğitimi derslerini, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinden elde ettikleri deneyimleri göz önünde bulundurmaları istenmiştir.

### Öğretmenler ile Yapılan Çalışmalara Ait Bulgular

#### **Öğretmenlere Göre Öğretimsel Görevlerin Öğrencilere Kazandıracığı Kavram Ve Beceriler**

Öğretmenlerin, seçtikleri öğretimsel görevlerin öğrencilere kazandıracığı kavram ve beceriler hakkında görüşleri alınmıştır. Öncelikle her bir öğretimsel görev türü için öğretmenlerin uygulama öncesi yapılan çalışmadaki görüşleri ele alınmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Öğretmenlere Göre Öğretimsel Görevlerin Kazandıracığı Kavram ve Beceriler*

Bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevler	Amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevler		İçerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevler					
	f	%	f	%				
Oran orantı kavramı	2	22	3 boyutlu düşünme	2	22	Problem çözme	2	22
Problem çözme	2	22	Grafik yorumlama	2	22	Yorum yapma	1	11
Denklem kurma	1	11	Hacim hesabı	2	22	Ortalama hesabı	1	11
Görselleştirme	1	11	Problem çözme	1	11	Alan hesabı	1	11
Günlük hayatla ilişkilendirme	1	11	Katı cisimler bilgisi	1	11	Somutlaştırma	1	11
Tahminde bulunma	1	11	Şekilleri yorumlama	1	11	Analiz yapma	1	11
Uzunluk ölçme	1	11				Değişik alternatifleri değerlendirme	1	11
						Toplumsal roller	1	11

Öğretmenlerin bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevlerin kazandıracığı kavram ve beceriler ile ilgili "Oran orantı" kavramı ve "Problem çözme" becerisi üzerinde odaklandıkları görülmektedir. Diğer beceri ve kavramlar ise eşit derecede ifade edilmiştir.

*"Uzunlukları ölçme ve tahmin etme becerilerini geliştirir." (Öğretmen 2B)*

*"Problemleri anlayıp cevaplama becerisi." (Öğretmen 1C)*

Öğretmenlerin amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevlerin öğrencilere kazandıracığı kavram ve becerilere dair görüşleri incelendiğinde, "3 boyutlu düşünme", "Grafik yorumlama" ve "Hacim hesabı" en fazla ifade edilen beceriler olarak belirlenmiştir.

*"3 boyutlu ve 2 boyutlu çizimlerin arasındaki bağ, grafik okuma ve anlama." (Öğretmen 1B)*

*"Hacim hesaplayabilir, katı cisimlerin yüzey ve hacim ilişkilerinin kavrar." (Öğretmen 2B)*

Öğretmenlerin içerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevlerin öğrencilere kazandıracığı kavram ve becerilere dair görüşleri incelendiğinde en fazla ifade edilen kavramın "Problem çözme" olduğu görülmektedir. Diğer kavramlar ise eşit oranda ifade edilmişlerdir.

*"Problem çözme yetenekleri artar." (Öğretmen 1C)*

*"Problemi anlama, öğrendiği kavramları kullanarak problem çözme." (Öğretmen 1A)*

### **Öğretmenlere Göre Öğretimsel Görevlerin Öğrenme Sürecine Katkıları**

Öğretmenlerin öğretimsel görevlerin öğrenme sürecine katkılarına dair görüşleri alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

*Öğretmenlere Göre Öğretimsel Görevlerin Öğrenme Sürecine Katkıları*

Bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevler	Amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevler		İçerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevler					
	f	%	f	%	f	%		
Oran orantı kavramı	2	33	Öğrenmeyi kolaylaştırma	1	14	Yaratıcılığı artırma	1	11
Kalıcılık sağlama	1	16	3 boyutlu düşünme	1	14	Farklı çözüm yolları kullanma	1	11
Problem çözme	1	16	Problem çözme	1	14	Problem çözme	1	11
Günlük hayatla ilişkilendirme	1	16	Görselleştirme	1	14	Matematiksel düşünme	1	11
Yaparak yaşayarak öğrenme	1	16	Yaparak yaşayarak öğrenme	1	14	Yorum yapma	1	11
			Kalıcılık sağlama	1	14	Mantık yürütme	1	11
			Somutlaştırma			Somutlaştırma	1	11
						Aritmetik	1	11
						ortalama hesabı		
						Toplumsal roller	1	11

Öğretmenlere göre, bağlamdan yola çıkan görevlerin öğrenmeye katkıları değerlendirildiğinde en fazla "Oran orantı" kavramının öğrenimi, daha sonra ise "Kalıcılık sağlama", "Problem çözme", "Günlük hayatla ilişkilendirme" ve "Yaparak yaşayarak öğrenme" alanlarının ifade edildiği görülmektedir.

*"İşlem yapmadan şekil üzerinden oranlama yeteneği sağlar. Günlük hayatta farklı durumlarda kendini hazırlama yeteneğini artırır." (Öğretmen 1B)*

*"Görev öğrencilerin oran ve orantı konusunu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek için uygun, bu kavramları kazandırmaya yardımcı." (Öğretmen 1A)*

Öğretmenler, seçtikleri amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevlerin öğrencilere "Öğrenmeyi kolaylaştırma", "3 boyutlu düşünme", "Problem çözme", "Somutlaştırma", "Yaparak yaşayarak öğrenme", "Kalıcılık sağlama", "Görselleştirme" alanlarında katkı sağladığını düşünmektedirler.

*"Şekiller ve grafikler öğrenmeyi kolaylaştırıyor." (Öğretmen 2B)*

*"Görerek kavrama, uygulama ile kavrama öğrenmenin kalıcılığını artıracığı gibi soyut bilgiden somuta geçişi hızlandırır." (Öğretmen 1B)*

Öğretmenlerinin açık uçlu öğretimsel görevlerin öğrencilerin öğrenmelerine katkılarına dair görüşleri "Aritmetik ortalama hesabı", "Yaratıcılığı artırma", "Toplumsal roller", "Somutlaştırma", "Mantık yürütme", "Yorum yapma", "Problem çözme", "Matematiksel düşünme" şeklinde gruplandırılabilir.

*"Alternatif tercihlerini belirleyebileceği, özgür ve özgün, yaratıcı bir çalışma." (Öğretmen 2B)*

*"Soyuttan somut düşünmeye geçiş yapabilir." (Öğretmen 2A)*

### **Öğretmen Görüşmeleri**

Öğretimsel görevlerin, öğrencilerin öğrenmelerine olan katkılarına dair öğretmen görüşleri, çalışma kâğıdında verdikleri cevaplara paralellik göstermektedir. Bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevler ile ilgili cevaplar incelendiğinde bu öğretimsel görevlerin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik katkılarının yine "Oran orantı" kavramının öğrenimi, "Problem çözme" ve "Cebirsel işlem" üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen 2A'nın bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevlerin öğrenme sürecine olan katkılarına dair görüşleri incelendiğinde "Cebirsel işlem", "Mantık yürütme" ve "Yaşayarak öğrenme" şeklinde katkılardan bahsettiği görülmektedir. Bunların yanı sıra görevin öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini düşünmektedir. Öğretmenin bu görüşleri PAB'nin alan ve öğretme bilgisi ile açıklanabilir.

*"Soru, yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekliyor. Hem kafa yordular hem kendileri kolları burunları ile hesap yapmaya çalıştılar. Bu da sorunun mantığını anladıklarını gösteriyor. O kadar burun ölçtükten sonra kalıcı olacağı kesin. Herhalde normal derste böyle bir oran yapmamışlardır. O yüzden kalıcı olmuştur evet."*

Öğretmenlerin amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevler ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğrencilerin öğrenmelerine olan katkıları "3 boyutlu düşünme" ve "Grafik yorumlama" üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerden ikisi, öğrenmenin kalıcılığını artırdığını, ikisi kalıcılığa bir etkisi olmadığını belirtmiştir, bir öğretmen ise bu konuda fikir belirtmemiştir.

Öğretmen 2A'nın amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevlerin öğrenme sürecine olan katkılarına dair görüşleri incelendiğinde "3 boyutlu düşünme" becerisi üzerinde durduğu görülmektedir. Bu katkı sorunun matematiksel özelliklerine dayandığından Öğretmen 2A'nın görüşleri PAB'nin alan ve öğretme bilgisi ile ilişkilidir:

*"Burada 3 boyutlu düşünme var, gözünde canlandırması lazım. Bunlara katkı sağladığını düşünüyorum. Kalıcılık sağlar mı bilmiyorum, yani yaratsa hemen çözerlerdi benzer sorular çünkü. Araya zaman girince unutuluyor. Uygulamada bilmiyorum sanırım farklı bir şey yok."*

Öğretmen 2B'nin amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevlerin öğrenme sürecine olan katkılarına dair görüşleri "3 boyutlu düşünme", "Hacim hesabı" gibi matematiksel temellere dayandığından PAB'nin alan ve öğretme bilgisi ile ilişkilendirilmiştir.

*"Şekil her zaman öğrenme için pozitif bir şey. 3 boyutlu düşünmek sorun olabilir bizimkiler için. Hacim hesaplaması lazım, gördüğü şeyi birleştirip cisim yapması lazım, bunları öğretiyor. Görsel bir şey olduğu için kalıcılığa etkisi vardır."*

Öğretmenlerin içerik odaklı açık uçlu öğretimsel görev türünün "Seçim yapma" katkısı üzerinde durdukları görülmektedir. Diğer katkılar ise eşit oranda ifade edilmiştir. Öğretmenlerden üç tanesi ise bu öğretimsel görev türünün öğrenmenin kalıcılığına bir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Öğretmen 2A'nın içerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevlerin öğrenme sürecine olan katkılarına dair görüşleri "Matematiksel düşünme" ve "Merak uyandırma" üzerine olmuştur. Bu kavramlar matematiksel temellere dayandığından ve matematiğin öğretimi ile ilgili olduğundan PAB'nin alan ve öğretme bilgisi ile ilişkilendirilmiştir. Kalıcılık hakkında ise bir fikir belirtmemiştir.

*"Değişik seçimler vardı değil mi soruda? Yani düşüncelerini geliştiriyor bazı faktörleri kendine göre hesaplaması lazım. Kalıcılığı bilmiyorum ama bana sordular siz hangisini seçtiniz diye, merak uyandırıyor yani."*

Öğretmen 2B'nin içerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevlerin öğrenme sürecine olan katkılarına dair görüşleri "Alan bulma", "Akıl yürütme" ve "Farklı çözüm yolları bulma" üzerine olmuştur. Bu görevlerin öğrenmelerin kalıcılığını artıracaklarını belirtmiştir. Öğretmen 2B'nin belirttiği bu katkılar PAB'nin alan ve öğretme bilgisi temeline dayandırılabilir.

*"Farklı seçenekleri değerlendirme, alan bulma, akıl yürütme var. Yani değerlendirme üzerine daha çok. Böyle sorular da kalıcılığı artırır tabii ki. Uygulamada düşüncelerimi değiştiren bir şey hayır olmadı."*

Öğretmenlerin yanıtları genel olarak incelendiğinde öğretimsel görevlerin öğrenme sürecine katkıları öğretmenler tarafından öğretilen konunun hedeflerine, matematiksel özelliklerine ve konunun öğretim yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönlerine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle öğretmenler, öğretimsel görevlerin sürece katkılarını PAB'nin alan ve öğretme bilgisi ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrası fikirleri paralellik göstermektedir. Uygulama sırasında görüşlerini değiştiren bir durum ya da öğrenci tepkisi ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

### **Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Öğretimsel Görevlerdeki Başarıları**

Öğretimsel görevler uygulanmadan önce öğretmenlerin, öğretimsel görev türlerinde öğrencilerin başarı oranının ne olacağına ilişkin tahminleri alınmıştır. Öğretmenlerin tahminleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Başarı Oranı Tahminleri

Sorular	Öğrencilerin hiçbiri		Öğrencilerin %50'sinden azı		Öğrencilerin %50'si		Öğrencilerin %50'sinden çoğu		Öğrencilerin hepsi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.soru (1. Lise)	0	0	0	0	0	0	3	100	0	0
2.soru (1. Lise)	0	0	1	33	0	0	2	67	0	0
3.soru (1. Lise)	0	0	1	33	1	33	1	33	0	0
1.soru (2. Lise)	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0
2.soru (2. Lise)	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0
3.soru (2. Lise)	0	0	0	0	2	100	0	0	0	0

Öğretmenlerin görüşlerine göre bağlamdan yola çıkan görevlerin öğrencilerin çoğunluğu tarafından doğru cevaplanacağı düşünülmektedir. Amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevler için de sınıfın çoğunluğunun doğru cevaplayacağı fikrinin ağır bastığı söylenebilir. İçerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevler için ise doğru cevaplama oranı konusunda bir fikir birliği sağlanamamıştır.

### Öğretmen Görüşmeleri

Öğretmenler uygulama öncesi yapılan çalışmada verilen öğretimsel görevleri inceleyip öğrencilerinin bu öğretimsel görevi ne oranda doğru cevaplayacağına dair tahminlerde bulunmuşlardır. Daha sonra ise yapılan görüşmelerde fikirleri yeniden alınmıştır. Görüşmelere göre öğretmenlerim görüşlerini değiştirmedikleri ve sınıfın çoğunluğunun başarı göstereceği fikrinde oldukları görülmektedir.

Amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görev türünü öğrencilerin tümünün cevaplayacağını düşünen öğretmenlerin görüşleri hem öğrencilerin özelliklerine hem de sorunun matematiksel temellerine bağlı olduğundan PAB'nin alan ve öğrenci bilgisine dayandırılabilir.

*"Ben çoğu yapmıştır diye düşünüyorum, uğraşanları gördüm, hacim konusunu da hatırlıyorlarsa yapmışlardır." (Öğretmen 2A)*

*"Büyük çoğunluğu diyebilirim, görüşlerimi değiştirecek bir şey olmadı uygulamada." (Öğretmen 1B)*

*"Çoğunluk yapmıştır. Ama şişe çizmek zor olduğunu söylediler ben denemedim de." (Öğretmen 1C)*

Öğretmen 2A'nın bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevlerin doğru cevaplanma oranına dair görüşleri aşağıda verilmiştir.

*"Uygulamadan önce de çoğunluğu cevaplamıştır diye düşünmüştüm. Çözerken kollarını burunlarını kollarını kullanarak bir şeyler yapmaya çalıştılar. Kendilerince oran kurup doğru cevaba ulaşmışlardır."*

Öğretmen 1B'nin bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevlerin doğru cevaplanma oranına dair görüşleri şu şekildedir:

*"Hepsi yapmıştır, herkes farklı sonuç buluyordu sanırım, uygulamada da farklı bir şey görmedim." (Öğretmen 1B)*

### Öğretmenlere Göre Öğretimsel Görevlerin Yanıtlanma Süresi

Uygulamadan önce öğretmenlerden öğrencilerin öğretimsel görevleri yanıtlanma süresine dair tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Bu tahminlere yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

#### Öğretmenlerin Öğrencilerin İhtiyaç Duyacağı Süreye İlişkin Tahminleri

Öğretmenler	Gereken süre tahmini (Dakika)
Öğretmen 1A	35
Öğretmen 1B	19
Öğretmen 1C	15
Öğretmen 2A	10
Öğretmen 2B	15

Tabloya bakılarak öğretmenlerin bu uygulama için tahmin ettikleri sürenin çoğunlukla 15-20 dakika arasında olduğu görülmektedir.

### Öğretmen Görüşmeleri

Uygulamadan sonra yapılan görüşmelerde, öğrencilerin bu öğretimsel görev türünün çözümü için ihtiyaç duyacakları süreye dair öğretmenlerin fikirlerinin değiştiği görülmektedir. Bazı öğretmenler ihtiyaç



duyulacak süre ile ilgili net bir cevap vermemiştir. Tahmin ettikleri sürelerin öğrencilerinin matematiksel düzeylerinden ve o sınıf ile olan deneyimlerinden dolayı yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin özelliklerine dayanan bu yorumlar PAB'nin alan ve öğrenci bilgisi ile ilgilidir;

*"Tam süreyi bilmiyorum 5-10 dk arası olabilir." (Öğretmen 1A)*

Öğretmen 2A'nın öğrencilerin öğretimsel görevi çözmek için ihtiyaç duyacağı süreye dair görüşleri, öğrencilerin özelliklerine bağlı olduğundan PAB'nin alan ve öğrenci bilgisi ile ilişkilendirilmiştir:

*"Ortalama bir öğrenci ne kadar süreye ihtiyaç duyar onu tam göremedim, hatırlamıyorum. Bazen ya hatırlamıyorlar ya düşünüyorlar ya da biz hemen yapar aklına gelir diyoruz ama gelmiyor demek ki."*

Öğretmen 1B ise tahmin ettiği sürenin yaklaşık 5-10 dakika olduğunu ancak uygulamanın farklı olabileceğinden verdiği süreden emin olmadığını belirtmiştir.

*"Düşünseler bile 5-10 ancak sürer. Uygulamada ne kadar sürdü bilmiyorum farklı olmuş olabilir. Her zaman süre net belli olmuyor sınavda bile yetiştiremeyen oluyor."*

### **Öğretmen Adayları ile Yapılan Çalışmalara Ait Bulgular**

#### **Öğretmen Adaylarına Göre Öğretimsel Görev Türlerinin Kazandıracağı Kavram Ve Beceriler**

Öğretmen adaylarının da öğretimsel görevlerin kazandıracağı kavram ve becerilere dair görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5

*Öğretmen Adaylarına Göre Öğretimsel Görevlerin Kazandıracağı Kavram ve Beceriler*

Bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevler			Amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevler		İçerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevler			
	f	%	f	%	f	%		
Oran orantı kavramı	28	29	Hacim hesabı	32	31	Alan hesabı	20	20
Cebirsel işlem	13	14	Grafik yorumlama	17	16	Aritmetik ortalama kavramı	12	12
Muhakeme yapma	11	12	3 boyutlu düşünme	15	14	Muhakeme yapma	9	9
Problem çözme	10	11	Katı cisimler bilgisi	7	7	Cebirsel işlem	8	8
Gerçek yaşamla ilişkilendirme	8	8	Cebirsel işlem	6	6	Problem çözme	6	6
Matematiksel düşünme	5	5	Alan hesabı	5	5	Somutlaştırma	6	6
Görselleştirme	3	3	Gerçek yaşamla ilişkilendirme	3	3	Çok yönlü düşünme	5	5
Benzerlik kurma	3	3	Hayal gücünü geliştirme	3	3	Farklı çözüm yolları kullanma	5	5
Tahminde bulunma	3	3	Mantık yürütme	2	2	Tahminde bulunma	4	4
Yaklaşık değer hesaplama	2	2	Somutlaştırma	2	2	İlişkilendirme	3	3
Hayal gücünü geliştirme	2	2	Öğrenmeyi kolaylaştırma	2	2	Oran orantı kavramı	2	2
Mantık yürütme	2	2	Problem çözme	1	1	Olasılık hesabı	2	2
Olasılık hesabı	2	2	Görselleştirme	1	1	Mantık yürütme	1	1
Somutlaştırma	2	2	Oran orantı kavramı	1	1	Uygulama yapma	1	1
Grafik yorumlama	1	1	Geometrik cisim bilgisi	1	1	Grafik yorumlama	1	1
			Soyut düşünme	1	1	Dersi ilgi çekici hale getirme	1	1
			Tümevarım yapma	1	1	Gerçek yaşamla ilişkilendirme	1	1
			Matematiğe olumlu tutum	1	1	Hayal gücünü geliştirme	1	1

geliştirme					
Modelleme	1	1	Maliyet hesabı	1	1
Kavram haritası	1	1	Obeb okek kavramları	1	1
oluşturma			Toplumsal roller	1	1
Betimleme	1	1	Örnek verme	1	1
Katkısı yok	1	1	Seçim yapma	1	1
			Yaratıcı düşünme	1	1
			Tartışma becerisi	1	1
			Öykü oluşturma becerisi	1	1
			Katkısı yok	1	1

Öğretmen adaylarının bağlamdan yola çıkan görevlerin kazandıracığı kavram ve beceriler üzerine görüşlerinde en fazla "Oran orantı" kavramı ifade edilmiştir. İkinci sırada ise "Muhakeme yapma" bulunmaktadır. Bu görevin kazandıracığı becerilerden en az olarak ifade edilen ise "Grafik yorumlama" olmuştur.

*"Matematiksel düşünme ve muhakeme edebilme becerisi kazanacağın düşünüyorum."*

*"Verilen görselden yola çıkarak, hayal ederek, muhakeme becerisini geliştirebilir."*

Amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevlerin öğrencilere kazandıracığı kavram ve beceriler ile ilgili öğretmen adayları tarafından en çok ifade edilen beceri "Hacim hesabı" olmuştur. Diğer vurgulanan beceriler ise "Grafik yorumlama" ve "3 boyutlu düşünme" kavramlarıdır.

*"Matematiksel modelleme ve 3 boyutlu düşünme konusunda kendilerini geliştirebilirler."*

*"3 boyutlu düşünme ve matematiksel muhakeme becerisi."*

*"Hacim kavramını ve şekillerin açık hallerini öğrenebilir."*

Öğretmen adaylarının içerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevlerin öğrencilere kazandıracığı kavram ve becerilere dair görüşleri incelendiğinde en fazla ifade edilen becerinin "Alan hesabı" olduğu görülmektedir. Diğer vurgulanan kavram ise "Aritmetik ortalama" ve "Muhakeme yapma" becerisidir.

*"Sonuçları tartışarak öğrencilerin çoklu yanıt durumları konuşulabilir."*

*"Bir soruya birden fazla şekilde yaklaşabileceğini, farklı çözüm yollarıyla çözüme ulaşabileceğini öğrenir."*

### **Öğretmen Adaylarına Göre Öğretimsel Görevlerin Öğrenme Sürecine Katkıları**

Öğretmen adaylarının öğretimsel görevlerin öğrenme sürecine katkılarına dair görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmen Adaylarına Göre Öğretimsel Görevlerin Öğrenmeye Katkıları*

Bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevler	Amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevler		İçerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevler					
	f	%	f	%				
Gerçek yaşamla ilişkilendirme	18	18	3 boyutlu düşünme	19	19	Farklı çözüm yolları kullanma	16	18
Problem çözme	10	10	Hacim hesabı	14	14	Matematiksel düşünme	12	13
Oran orantı kavramı	9	9	Matematiksel düşünme	10	10	Gerçek yaşamla ilişkilendirme	9	10
Matematiksel düşünme	9	9	Grafik yorumlama	8	8	Muhakeme yapma	8	9
Muhakeme yapma	7	7	Hayal gücünü artırma	7	7	Öğrenmeyi kolaylaştırma	6	7
Kalıcılık sağlama	5	5	Görselleştirme	6	6	Alan hesabı	6	7
Görselleştirme	4	4	Gerçek yaşamla ilişkilendirme	6	6	Hayal gücünü geliştirme	4	4
Uygulama yapma	4	4	Somutlaştırma	6	6	Tahminde bulunma	3	3

Dersi ilgi çekici hale getirme	4	4	Soyut düşünme	5	5	Seçim yapma	3	3
Somutlaştırma	3	3	Geometrik cisim bilgisi	4	4	Problem çözme	3	3
Tahmin yapma	3	3	Dersi ilgi çekici hale getirme	2	2	Mantık yürütme	2	2
Öğrenmeyi kolaylaştırma	3	3	Merak uyandırma	2	2	Somutlaştırma	2	2
Dikkat çekme	3	3	Dikkat çekme	2	2	Olasılık kavramı	2	2
Çıkarımda bulunma	3	3	Kalıcılık sağlama	2	2	Kendini ifade etme becerisi	2	2
Soyut düşünme	2	2	Öğrenmeyi kolaylaştırma	2	2	Katkısı yok	2	2
Benzerlik kurma	2	2	Katkısı yok	2	2	Dersi ilgi çekici hale getirme	1	1
Matematiğe olumlu tutum geliştirme	2	2	Problem çözme	1	1	Çıkarım yapma	1	1
Bağlantı kurma	2	2	Uygulama yapma	1	1	Bağlantı kurma	1	1
Hayal gücünü geliştirme	1	1	Yaratıcılığı artırma	1	1	Yaratıcılığı artırma	1	1
Ortalama değer hesaplama	1	1	Hesaplama yapma	1	1	Çok yönlü düşünme	1	1
Uzunluk hesaplama	1	1	Muhakeme yapma	1	1	Uygulama yapma	1	1
Genelleme yapma	1	1				Oran orantı kavramı	1	1
Yaklaşık değer hesaplama	1	1				Yenilik etkisi yaratma	1	1
Grafik yorumlama	1	1				Eğitimi bireyselleştirme	1	1
Gözlem yapma	1	1						

Öğretmen adaylarının bağlamdan yola çıkan görevlerin öğrencilerin öğrenmelerine katkılarına dair düşünceleri incelediğinde "Gerçek yaşamla ilişkilendirme", "Problem çözme" ve "Matematikselse düşünme" kavramları üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Daha az sıklıkla ifade edilen katkılar ise "Muhakeme yapma", "Kalıcılık sağlama", "Uygulama yapma", "Somutlaştırma" ve "Öğrenmeyi kolaylaştırma"dır.

*"Görsellerden yola çıkarak öğrenci zihninde konuyu daha iyi oturtur ve işlem hesap yapması daha kolay olur."*

*"Konuyu özümseyerek anlar, çevirmeleri anlar, birbirine oranları bulur ve yavaş yavaş ilerler."*

*"Elindeki bir örneği genelleyerek ona benzeyen örneklerin yaklaşık değerini hesaplayabileceğini düşünüyorum."*

Öğretmen adaylarının amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevlerin öğrencilerin öğrenmelerine olan katkılarına dair düşüncelerinin "3 boyutlu düşünme", "Hacim hesabı" ve "Matematikselse düşünme" alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Daha az sıklıkla ifade edilen katkılar "Görselleştirme", "Gerçek yaşamla ilişkilendirme", "Hayal gücünü geliştirme", "Grafik yorumlama", "Somutlaştırma" ve "Soyut düşünme" becerileridir. İki öğretmen adayı ise katkısının olmadığını düşünmektedir.

*"Görseller yardımıyla öğrenme gerçekleşeceğinden etkili ve kalıcı öğrenme sağlar."*

*"Hacim, alan, yüzey ilişkisini kavrayamayan öğrencilere görsel olarak destek veriliyor, pozitif katkı sağlar."*

*"Somutlaştırma ile konuyu ilgi çekici hale getirir."*

Öğretmen adaylarının içerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevlerin öğrencilerin öğrenmelerine katkılarına dair düşüncelerinin "Farklı çözüm yolları kullanma", "Matematikselse düşünme" ve "Gerçek yaşamla ilişkilendirme" alanlarında olduğu görülmektedir. İçerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevlerin temel özelliklerinden olan "Farklı çözüm yolları kullanma" 42 öğretmen adayı tarafından sadece 6 kez ifade edilmiştir.

"Alan hesaplamayı geliştirir, ekonomik olmayı geliştirir, bir dahaki seçimlerinde nasıl davranması gerektiğini bilir."

"Fikirlerin ve düşüncelerin eğitimle tek kalıba sığdırılması klişesini yıkar."

### **Öğretmen Adaylarına Göre Öğrencilerin Öğretimsel Görevlerdeki Başarıları**

Öğretmen adaylarının lisede uygulanan öğretimsel görevlerdeki öğrenci başarı oranı tahminleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Başarı Tahminleri

Sorular	Öğrencilerin hiçbiri		Öğrencilerin %50'sinden azı		Öğrencilerin %50'si		Öğrencilerin %50'sinden çoğu		Öğrencilerin hepsi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.soru (1.Lise)	1	2	11	28	10	25	15	38	3	7
2.soru (1. Lise)	0	0	20	50	8	20	12	30	0	0
3.soru (1. Lise)	1	2	15	39	7	18	9	23	7	18
1.soru (2. Lise)	2	5	13	33	6	15	14	36	4	11
2.soru (2. Lise)	0	0	20	49	6	14	10	25	5	12
3.soru (2. Lise)	2	5	7	18	5	13	13	33	12	31

Elde edilen verilere göre bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevlerin öğrencilerin çoğunluğu tarafından doğru yanıtlanacağı fikri ağır basmaktadır. Amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görevler içinse öğrencilerin yarısından daha azının doğru cevap vereceği fikri daha ön plandadır. Öğretmen adaylarına göre içerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevler için öğrencilerin yarısı ve daha azının doğru cevaplayacağı sonuçları görülmektedir.

### **Öğretmen Adaylarına Göre Öğretimsel Görevlerin Yanıtlanma Süresi**

Öğretmen adaylarının öğretimsel görevlerin çözümü için öğrencilerin ihtiyaç duyacağı süreye dair tahminleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin İhtiyaç Duyacağı Süreye İlişkin Tahminleri

Sorular	5-15 dk.	15-30 dk.	30 dk. ve üstü
1.Lisedeki öğretimsel görevler	8	9	23
2.Lisedeki öğretimsel görevler	11	10	21

Öğretmen adaylarının her bir öğretimsel görev için verdikleri süre liseler bazında toplanarak sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre birinci lisede yapılan uygulamanın çoğunlukla 30 dakika ve daha üstü süreye ihtiyaç duyacağı düşünülmektedir. İkinci lisede de aynı şekilde çoğunlukla 30 dakika ve daha fazla süre ön görülmüştür.

### **Öğrenciler ile Yapılan Çalışmalardan Elde Edilen Bulgular**

Öğrenciler ile yapılan çalışmada öğretimsel görevleri cevaplamaları istenmiştir. İki lisede uygulanan öğretimsel görevlerde elde edilen başarılar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Doğru Cevap Sayıları

Sorular	Doğru cevap sayısı	Yanlış cevap sayısı	Boş cevap sayısı
1.soru (1.Lise)	30	34	4
2.soru (1.Lise)	0	67	1
3.soru (1.Lise)	27	41	0
1.soru (2.Lise)	28	22	3
2.soru (2.Lise)	7	41	5
3.soru (2.Lise)	7	41	5

Bu bulgulara göre her iki lisede de bağlamdan yola çıkan öğretimsel görevi öğrencilerin yarısından daha azı doğru cevaplamıştır. Öğrenciler amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görev örneğinde birinci lisede başarısız olmuşlardır. İkinci lisede ise öğrencilerin yarısından azı doğru cevap vermiştir. İçerik odaklı açık uçlu öğretimsel görevi ise her iki lisede de öğrencilerin yarısından azı doğru cevaplamıştır.

### **Öğrencilerin Çalışmayı Tamamlama Süreleri**

Yapılan çalışmalar boyunca sınıflarda sesli görüntü kaydı alınmıştır. Sınıfların öğretimsel görevleri çözmeye başladığı an kayıt başlamış ve son öğrencinin bitirmesi ile kayıt sonlandırılmıştır. Bu kayıtlardan elde edilen verilere göre öğrencilerin çalışmayı tamamlama süreleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

*Öğrencilerin Çalışmayı Tamamlama Süreleri*

Sınıflar	Tamamlama süresi (Dakika)
Sınıf 1A	30
Sınıf 1B	26
Sınıf 1C	24
Sınıf 2A	25
Sınıf 2B	26

Tablo incelendiğinde birinci lisedeki uygulamanın 25 dakika ile 30 dakika arasındaki sürelerde tamamlandığı görülmektedir. İkinci lisede ise uygulama ortalama 25 dakika sürmüştür.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmanın amacı literatürde tanımlanan farklı öğretimsel görev türlerinin öğrencilere kazandıracığı kavram ve beceriler, öğrencilerin başarı oranları, öğretimsel görevlerin öğretim sürecine olan katkıları ve zaman kullanımı açısından öğretmen ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin öğrenci performanslarıyla karşılaştırılmasıdır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimsel görevleri değerlendirmelerine yönelik görüşleri birbirinden ayrılmaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimsel görevlerdeki öğrencilerin başarı oranına dair tahminler, öğrencilerin performansından oldukça uzak kalmıştır. Öğretmenler ve öğretmen adayları öğretimsel görevler için öğrencilerden yüksek bir başarı beklentisi içinde olmalarına rağmen, öğrencilerin başarı oranları bazı görevler için %50'nin altında iken bazı görevlerde doğru cevap alınamamıştır. Öğrencilerin başarısız olma nedenleri bu öğretimsel görevlerin kendi alıştıkları soru tarzından farklı olması olabilir (Sullivan, Clarke ve Clarke, 2013). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tahminlerinin sonuçlardan uzak olmasının bir diğer nedeni de öğrenciler hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları ile açıklanabilir. Bu durum henüz öğretmenlik deneyimleri Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ve bireysel olarak özel ders ve etüt öğretmenlikleri ile sınırlı olan öğretmen adayları için beklenen bir sonuçtur. Ancak öğretmenlerin, öğrencilerinin performansları hakkında daha fazla bilgiye sahip olması beklenmektedir. Özellikle sınıf aktiviteleri düzenleme, öğrencilerine uygun örnek ve problem seçmenin öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklerden olduğu düşünülürse öğretmenlerin PAB'nin alan ve öğrenci bilgisinde zayıf olduklarını söyleyebilir. Benzer şekilde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının uygulanan öğretimsel görevler için öğrencilerin ihtiyaç duyacakları süreyi de tahmin edemedikleri görülmüştür. Öğretmenler ve öğretmen adayları öğrencilerin ihtiyaç duyduğu süreden daha az bir süre tahmininde bulunmuşlardır. Verilen cevaplar PAB'nin alan ve öğrenci bilgisi ile ilgili olsa da öğretmenlerin öğrencilerinin özelliklerini yeterince iyi bilmedikleri de söyleyebilir.

Öğrencilerin en başarısız oldukları öğretimsel görev türü amaçlı temsillere dayanan öğretimsel görev olmuştur. Bu sonuç Sullivan, Clarke ve Clarke'ın (2013) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadaki öğretmenlerin de görüşlerinde belirttiği üzere bu soru tarzları eğitim sistemimizde var olan sorular ile benzerlik göstermemektedir. Yeni öğretim programında öğretimsel görevlere yer verilse de öğretmenler bu görevleri kullanmaya hazır olmayabilirler. Bu sebeple de öğrencilerin beklentilerini ve performanslarını tahmin edememiş olabilirler. Bu sorunu çözmek için öğrencilerin öğretimsel görevler ile ilgili görüşleri kaydedilerek saklanmalı, öğrencilerin öğretimsel görevlerin özellikleri hakkında yorum

yapmasına fırsat yaratılmalı ve öğrencilere matematiksel dil ile ilgili farkındalık kazandırılmalıdır (Coles ve Brown, 2016).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimsel görev türlerinin öğrencilere kazandıracağı kavram ve becerilere dair görüşleri, öğretimsel görevlerin hedefleri ile genel olarak paralellik göstermiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimsel görevleri matematiksel olarak iyi analiz ettikleri görülmüştür. Katılımcıların görüşlerine göre bu kavram ve beceriler matematiksel bilgi ile günlük hayat problemleri arasında bağlantı kurma, problem çözme, 3 boyutlu düşünme ve muhakeme yapma gibi kavramlardır. Öğretmenlere göre bu üç öğretimsel görev türünün kazandıracağı ortak beceri problem çözme becerisidir. Öğretmen adaylarına göre ise muhakeme yapma, tahminde bulunma, cebirsel işlemler, matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme, problem çözme, somutlaştırma, mantık yürütme ve oran orantı kavramları ortak olarak kazandırılacak kavram ve beceriler olmuştur. Öğretimsel görevlerin öğrencilere kazandıracağı bilgiler ve öğretim sürecine katkıları konusunda öğretmen adayları öğretmenlerden daha fazla beceriye değinmişlerdir. Bunun nedeni alan eğitimi derslerini almaya ve bu kavramları kullanmaya devam etmeleri olabilir. Yani bu kavramlara ilişkin bilgilerin taze ve güncel olmasının daha çok kavramı göz önünde bulundurmalarını sağlamış olabilir.

Zengin kavramlara sahip öğretimsel görevler sınıf derslerinin temelini oluşturur ve öğrenmenin katılım yoluyla derinleştirilip geliştirilmesine yardımcı olur (Hart, 2013). Öğrencilerin matematik öğrenirken öğrendikleri görev türleri ile öğrendikleri matematik arasındaki ilişki yıllar boyunca araştırma konusu olmuştur (Arbaugh ve Brown, 2005). Bu çalışmada da öğretimsel görev türlerin öğrenmeye katkılarına dair öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bir görevin diğerinden daha iyi olmasından ziyade, o görevin özelliklerini iyi bilerek öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak şekilde kullanılması daha önemlidir (Smith, Stein, Arbaugh, Brown ve Mossgrove, 2015). Bu nedenle öğretimsel görev türlerinin sağlayacağı katkılar dikkate alınmıştır. Katılımcıların öğretimsel görev türleri için ortak görüşleri, öğretimsel görevlerin derse olan ilgiyi artırması, dersin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırması, derse yönelik özgüveni artırması ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesidir. Aynı zamanda öğretimsel görevler matematiği günlük hayatla ilişkilendirir ve öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlar. Yapılan çalışmalar da öğretimsel görevlerin öğrencilerin başarısına olumlu katkılar yaptığı (Altun, 2009; Arı, Çavuş ve Sağlık, 2010) ve öğrenme sürecini destekleyerek kalıcı öğrenmeyi yardımcı olduğu (Baki vd, 2009; Kösterelioğlu, Bayar ve Akın Kösterelioğlu, 2014) sonucunu desteklemektedir. Öğretimsel görevlerin matematiğin öğrenilmesi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu ilişkiyi anlayarak hareket etmeleri önemlidir (Arbaugh ve Brown, 2005). Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini gözlemleyerek onlara destek olursa, öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen bireyler olarak yetişirler (Calleja, 2013).

### **Öneriler**

Literatürde öğretimsel görevler ile yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretimsel görevlerin matematik eğitimde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Sullivan, Clarke ve Clarke, 2013). Öğrencilerin öğrenmelerine ve matematiksel becerilerine olumlu katkıları olan öğretimsel görevlerin ülkemizdeki matematik öğretiminde de daha fazla kullanımı oldukça önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimsel görevlere dair görüşleri ve öğrencilere dair tahminleri incelenmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerinin öğrencilerin performansları ile benzer olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerinin özelliklerini, başarı oranlarını ya da ihtiyaç duyacağı süreyi daha iyi tanımaları adına öğretimsel görevleri derslerinde daha fazla kullanmaları faydalı olacaktır. Öğretmen adaylarının öğrenciler ve öğretimsel görevler ile ilgili bilgilerini artırmak adına lisans eğitimi boyunca öğretimsel görevleri tanımaları ve bu görevlerin özelliklerine hâkim olmaları mesleki hayatlarına daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Bu çalışmaya katılan katılımcılar, öğretimsel görevlerin öğrencilerin öğrenmelerine önemli katkılar yapacağını düşünmektedir. Bu anlamda ders kitapları ve öğretim müfredatları öğretimsel görevler ile zenginleştirilebilir. Öğrencilerin öğretimsel görevler ile ilgili olumlu düşünceleri, öğretimsel görevlerin kullanımının artması için bir neden olarak görülebilir. Öğrencilerin hem sosyal gelişimlerinin desteklenmesi hem de matematiksel becerilerinin artması için öğretimsel görevlerin kullanımı değerli bir yol olarak değerlendirilebilir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'nun (01.12.2017 tarih-2454 sayı no) etik izin alınmıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Altun, Y. (2009). Ortaöğretim matematik öğretiminde geleneksel öğretim ile etkinlik temelli öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 27, 466-485.
- Annenberg Learner. (2017a). [http://www.learner.org/courses/learningmath/measurement/session8/part\\_h/homework.html](http://www.learner.org/courses/learningmath/measurement/session8/part_h/homework.html) adresinden ulaşılmıştır.
- Annenberg Learner. (2017b). [http://www.learner.org/courses/learningmath/measurement/session2/part\\_h/homework.html](http://www.learner.org/courses/learningmath/measurement/session2/part_h/homework.html) adresinden ulaşılmıştır.
- Annenberg Lerner. (2017c). [http://www.learner.org/courses/learningmath/algebra/session1/part\\_c/filling.html](http://www.learner.org/courses/learningmath/algebra/session1/part_c/filling.html) adresinden ulaşılmıştır.
- Arbaugh, F. ve Brown, C. A. (2005). Analyzing mathematical tasks: a catalyst for change? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 499-536. doi:10.1007/S10857-006-6585-3.
- Arı, K., Çavuş, H. ve Sağlık, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99-112.
- Baki, A., Gürbüz, R., Ünal, S. ve Atasoy, E. (2009). Çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin kavramsal öğrenmeye etkisi: tam sayılarda dört işlem örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 237-259.
- Ball, D., Thames, M. ve Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59, 389-407.
- Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Burriel, G. (1998). Changes in your classroom: from the past to the present to the future. *The Mathematics Teacher*, 91(9), 800-806.
- Cai, J. (1995). Cognitive analysis of u. s. and chinese students' mathematical performance on tasks involving computation, simple problem solving and complex problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, Monograph, 7, 1-151.
- Calleja, J. (2013). Mathematical investigations: the impact of students' enacted activity on design, development, evaluation and implementation. In Margolinas, C. (Ed.) *Task Design in Mathematics Education. Proceedings of ICMI Study, 22(1)*, Oxford.
- Chan, C. M. E. (2010). Mathematical modelling in a problem-based learning setting. <http://singteach.nie.edu.sg/issue25-mathed/> adresinden ulaşılmıştır.
- Chan, Y. ve Leung, A. (2013). Rotational symmetry: semiotic potential of a transparency toolkit. In C. Margolinas (Ed.) *Task Design in Mathematics Education. Proceedings of ICMI Study, 22(1)*, Oxford.
- Christiansen B. ve Walther G. (1986). Task and activity. In Christiansen B., Howson A.G. ve Otte M. (Eds.) *Perspectives on Mathematics Education. Mathematics Education Library, 2*, Dordrecht: Springer.
- Clarke, B. (2009). Using tasks involving models, tools and representations: insights from a middle years mathematics project. In R. Hunter, B. Bicknell, ve T. Burgess (Eds.) *Crossing Divides: Proceedings Of The 32nd Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, 1*, Palmerston North, NZ: MERGA.
- Clarke, D. ve Chan, E. (2017). Structured affordances in the use of open-ended tasks to facilitate collaborative problem solving. *ZDM Mathematics Education*, 49, 951-963. doi: 10.1007/s11858-017-0876-2.
- Coles, A. ve Brown, L. (2016). Task design for ways of working: making distinctions in teaching and learning mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 149-168. doi:10.1007/s10857-015-9337-4.

- Goos, M., Veiger V. ve Dole, S. (2013). Designing rich numeracy tasks. In C. Margolinas (Ed.) *Task Design in Mathematics Education. Proceedings of ICMI Study, 22(1)*, Oxford.
- Hart, E. (2013). Pedagogical content analysis of mathematics as a framework for task design. In C. Margolinas (Ed.) *Task Design in Mathematics Education. Proceedings of ICMI Study, 22(1)*, Oxford.
- Hiebert, J. ve Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal, 30(2)*, 393-425.
- Jones, K. ve Pepin, B. (2016). Research on mathematics teachers as partners in task design. *Journal of Mathematics Teacher Education, 19*, 5-121, doi:10.1007/s10857-016-9345-z.
- Kösterelioğlu, İ., Bayar, A. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: bir durum araştırması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(2)*, 1035-1047.
- MEB. (2017). *Ortaöğretim matematik (9, 10,11 ve 12. sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara.
- Özgen, K. ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre etkinliklere yönelik tercih ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 325-338.
- Özmantar, M., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E. ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 379-398.
- Palhares, P., Vieira, L. ve Gimenez, J. (2013). Order of tasks in sequences of early algebra. In C. Margolinas (Ed.). (2013). *Task Design in Mathematics Education. Proceedings of ICMI Study, 22(1)*, Oxford.
- Roberson, B. ve Franchini, B. (2014). Effective task design for the tbl classroom. *Journal on Excellence in College Teaching, 25(3&4)*.
- Schoenfeld, H. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Eds.) *Handbook Of Research On Mathematics Teaching And Learning*, 334-371, New York: Macmillan.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15(2)*, 4-14.
- Smith, M. S., Stein, M. K., Arbaugh, F., Brown, C. ve Mossgrove, J. (2015). Characterizing the cognitive demands of mathematical tasks a task-sorting activity. *Professional Development Guidebook For Perspectives on the Teaching of Mathematics*, 46-47.
- Stein, M. K., Grover, B. W. ve Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: an analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal, 33*, 455-488.
- Sullivan, P., Clarke D. ve Clarke B. (2013). *Teaching with tasks for effective mathematics learning*. New York: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-1-4614-4681-1
- Sullivan, P. A., Clarke, D. J., Clarke, D. M. ve Roche, A. (2013). Teachers' decisions about mathematics tasks when planning. In V. Steinle, L. Ball, ve C. Bordini (Eds.), *Mathematics Education: Yesterday, Today and Tomorrow. Proceedings of the 36th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, 626-633, Australia: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Sullivan, P., Zevenbergen, R. ve Mousley, J. (2003). The contexts of mathematics tasks and the context of the classroom: are we including all students? *Mathematics Education Research Journal, 15(2)*, 107-121.
- Uğurel, İ., Bukova-Güzel, E., ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkında görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 103-123.
- Yeo, J. (2014). Assessment for learning: using open-ended tasks in the lower primary mathematics lessons 5. *Mathematics and Mathematics Education Academic Group National Institute of Education, AME-SMS 2014 Conference*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Watson, A. ve Sullivan, P. (2008). Teachers learning about tasks and lessons. In D. Tirosh ve T. Wood (Eds.), *Tools And Resources In Mathematics Teacher Education*, 109-135, Rotterdam: Sense Publishers.



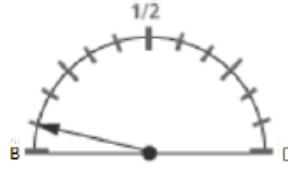
## EK 1.

### 1. Bağlamdan yola çıkan görev II.



a) Yanda bir otomobilin yakıt göstergesi görülmektedir. Yakıt deposu 60 litre yakıt ile dolmaktadır. Bu göstergeyi tankın aldığı yakıt miktarına göre derecelendirin ve 20 litre yakıt alan bir sürücünün yakıt göstergesinde okunur ne olacağını işaretleyin ( B boş, D dolu anlamına gelmektedir ).

b) Yandaki göstergenin sizin Sabah aracın yakıt deposunu döndüğünüzde aracınızın 341 yaklaşık 31km/litre yol aldığını döndüğünüzde yakıt göstergeniz tankınız kaç litre yakıt ile dolmaktadır? ( B boş, D dolu anlamına gelmektedir.) ("Annenberg Learner", 2017b)

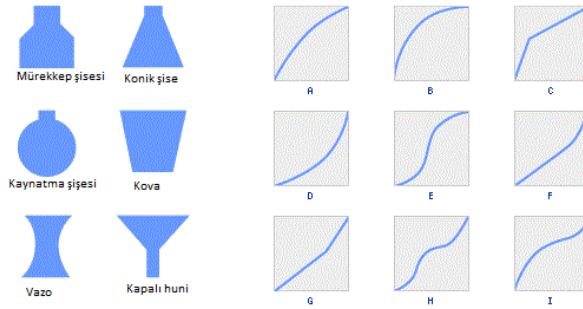


aracınıza ait olduğunu varsayın. doldurup yola çıktınız. Akşam eve km'lik bir mesafeye gittiğinizi ve yol bilgisayarında gördünüz. Eve şekildeki gibi görünüyorsa, yakıt tankınız kaç litre yakıt ile dolmaktadır? ( B boş, D dolu anlamına gelmektedir.) ("Annenberg Learner", 2017b)

### 2. Amaçlı temsillere dayanan görev II:

Bazı şişeleri suyla doldururken bazen suyun aniden taşıdığını fark ettiniz mi? Sizce bu neden olabilir?

Aşağıdaki altı şişenin her birini sabit hızla akan suyla doldurduğunuz düşünün. Her bir şişe için, suyun yüksekliği ve su hacmi ile ilişkili doğru grafiği seçin ("Annenberg Learner", 2017c)



Geride kalan üç grafiğe ait şişeleri çiziniz.

1) 2) 3)

### 3. İçerik odaklı açık uçlu görev II:

Bir evde yaşayan beş kişinin yaş ortalaması 25'tir. Beş kişiden biri 7 yaşında bir öğrencidir. Diğer dört kişinin yaşları ne olabilir ve evdeki beş kişi arasında nasıl bir akrabalık ilişkisi olabilir? Cevabınızı açıklayan bir paragraf yazın (Clarke ve Chan, 2017).

## **İletişim/Correspondence**

Öğretmen. Güzde ÜNAL

[unalggozde@gmail.com](mailto:unalggozde@gmail.com)

Dr. Öğr. Ü. Yasemin SAĞLAM-KAYA

[ysaglam@hacettepe.edu.tr](mailto:ysaglam@hacettepe.edu.tr)

# A Research About Happiness and Optimism in Teachers

Hulisi GENÇ, MEB, <https://orcid.org/0000-0002-2115-4776>

Yahya ŞAHİN, Fırat Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-0647-4605>

Serkan ALTUNTAŞ, MEB, <https://orcid.org/0000-0002-2993-841X>

## Abstract

The purpose of this research is to investigate the relation between teachers' levels of happiness and optimism and whether happiness changes significantly according to variables of sex, branch, the thought of professional respectability, enjoying the occupation and the situation of reading book or not. The sample of the research is composed of 540 (315 female, 225 male) branch teachers. In this study, "Personal Information Form", "Oxford Happiness Questionnaire (Short Form)" and "Optimism Scale" were used as data collection tools. T - test for binary variables and ANOVA statistical technique for multiple variables were used in the analyses conducted. According to results of the research; it has not been seen a significant difference in happiness scores of teachers in terms of sex. It has been seen a significant difference in happiness scores in terms of other variables of branch, the thought of professional respectability, enjoying the occupation and the situation of reading book. It has been found that school counsellors have a higher happiness score than branch teachers have, teachers who like their occupations have a higher happiness score than they who do not like their occupations have, teachers who find teaching as a respectable occupation have a higher happiness score than they who do not find teaching as a respectable occupation have. On the other hand, it has been determined that the increase in the number of reading book is effective on happiness. When the relation between optimism and happiness has been investigated, it has been found that there are at a level of .64 relation besides, optimism predicts happiness about 41 percent. The results of the research have been discussed in accordance with the relevant literature and the suggestions have been offered.

**Keywords:** Happiness, Optimism, Teacher, Perception of Vocational Respectability.

## Suggested Citation

Genç, H., Şahin, Y. and Altuntaş, S. (2020). A research about happiness and optimism in teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 178-192. DOI: 10.17679/inuefd.555345

This article was presented at the 1st Eurasian Positive Psychology Congress held at Üsküdar University on April 28-30, 2016 as a summary oral presentation.



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 178-192  
DOI: 10.17679/inuefd.555345

Article type:  
Research article

Received : 18.04.2019  
Accepted : 22.04.2020

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Psychological science has discovered distinct theories and approaches in its historical process. Positive psychology which is one of these approaches and has begun to study intensively also in our country recently, has remarkable features. The key feature which is innovative is a scientific study field that it does not regard as psychology focused on pathology, investigates individual's positive characteristics and helps them to lead their lives in a more positive point (Peterson, 2000; Sheldon and King, 2001). Happiness and optimism are important in terms of they are two basic concepts of positive psychology (Sapmaz and Doğan, 2012). In the researches, the answer has been searched for the questions like What is happiness?, Why some people are happier than others? and What are the variables that affect happiness? (Doğan, 2013) Happiness which has a crucial place in positive psychology has been dealt with from various perspectives. It has been seen that happiness has been investigated in terms of concepts like personality characteristics (Diener, 2000; Gündoğdu and Yavuzer, 2012), marriage (Diener, Suh, Lucas and Smith, 1999), optimism (Gülcan, 2014; Sapmaz and Doğan, 2012), emotional intelligence (Tingaz, 2013) in the researches. According to Diener (1984), having more positive emotions than negative emotions and high life satisfaction can be defined as happiness. It can be said that a happy life is deal with the individual's decisions (Tarhan, 2005), viewpoint oriented life and events (Asıcı and İkiz, 2005) so individual's changing oneself can lead to be happy. Happy individuals feel positive emotions, besides happiness has provided benefits to individuals' lives except their positive emotions. When the literature has been investigated ; it has been seen that happiness has been good for individuals' physical health, has influenced the labor productivity, has augmented energy and creativity, has made individuals to be liked in their social relations. (A. Akin and Ü.Akin, 2015; Lyubomirsky, King and Diener, 2005)

One of the important concepts of positive psychology is optimism (Sapmaz and Doğan, 2012). Optimism has included endurance despite all the problems and stress and to be able to lead a life effectively (Makin and Lindley, 1995). There are two different opinions about optimism in the literature. These are opinions that deal with optimism as loading way and personality characteristic. According to the opinion that defines optimism as loading way; encountered negativity or failure is associated with a particular problem, a manageable and temporary situation about external factors (Peterson, 1991; Seligman, 2006). As for according to the opinion that evaluates optimism as personality characteristic; it is a situation that all expectations oriented life are positive despite all frustrations and difficulties which life brings with it (Scheier and Carver, 2003). The individual's belief in coping with problems faced has been the basis of the optimism (Scheier and Carver, 1985). Lyubomirsky (2007) has indicated that in case of optimists' coping with problems, their evaluating events positively has been effective. Optimism is a flexible and positive thought and it is a mental process (Seligman, 2000). Seligman (2006) has suggested that for being optimistic, positive or negative evaluations about events towards life experiences and new cognitive skills have been effective. On the other hand, he has expressed optimism is a learnable feature. Optimism is an important way for academic and professional achievement, high motivation, popularity, positive emotion, effective problem-solving, a healthy life and getting rid of distress stem from life (Peterson, 2000; Seligman, 1998). In terms of interaction with people, teaching becomes different from many professions. Teachers are in communication with all of the society by the reason of student and parent dimension (Çelikten, Şanal and Yeni, 2005). Teaching process causes stress typically with its aim and meaning. This situation affects working life and teachers' mental health negatively (Işıkhan, 2004).

### Purpose

Considering the studies about happiness and optimism, it has been seen that these studies have been brought about mostly on university students. It has been thought that if teachers who are in the central of educational system as an instructor feel themselves happy, this will contribute significantly to their professions. Based on this thought, it has been investigated whether the relation between teachers' happiness level and optimism change according to reading books, enjoying the occupation, the thought of professional respectability, branch and sex variables or not.

### ***Method***

In this study, data has been gathered from 540 branch teacher. "The Oxford Happiness Questionnaire Short Form" developed by Hills and Argyle (2002) and adopted for Turkish by Doğan and Çötök (2011), "Optimism Scale" developed by Balcı and Yılmaz (2002) and "Personal Information Form" developed by researchers have been applied in this research. In this study, ANOVA, Independent t-Test and Regression Analysis which are from data analysis methods have been used.

### ***Findings***

When the relation between optimism and happiness has been investigated, it has been found that there are 64 correlation relations also optimism predicts happiness 41 per cent.

### ***Discussion & Conclusion***

In the studies done by Sapmaz and Doğan (2012), Gülcan (2014) and Şahin (2015), similarly it has been found a significant relation between happiness and optimism positively. Also in the studies done by Ryan and Deci (2001) and Bailey and friends (2007), it has been seen that optimism predicts happiness. Results of the research have shown that happiness have not changed according to the sex in teachers. Also the results of this research have shown that teachers who find teaching as a respectable occupation, are happier than teachers who partly find teaching as a respectable occupation and do not find teaching as a respectable occupation. On the other hand, in the finding about enjoying the occupation, it has been found that teachers' who enjoy and partly enjoy their occupations, happiness levels are higher significantly than teachers' who are indecisive about enjoying their occupations, happiness levels. One of the remarkable results in this study, the happiness level increases as the number of books read per month among teachers increases. The effect of reading book on increasing happiness level is a significant result for teachers who need to improve themselves and read books for increasing their professional competence.

# Öğretmenlerde Mutluluk ve İyimserlik Üzerine Bir Araştırma

Hulisi GENÇ, MEB, <https://orcid.org/0000-0002-2115-4776>

Yahya ŞAHİN, Fırat Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-0647-4605>

Serkan ALTUNTAŞ, MEB, <https://orcid.org/0000-0002-2993-841X>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mutluluk ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet, branş, mesleki saygınlık düşüncesi, mesleği sevme ve kitap okuma durumu değişkenlerine göre mutluluğun anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini, 540 (315'i kadın, 225'i erkek) branş öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" "Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu" ve "İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizlerde ikili değişkenler için t-testi ve çoklu değişkenler için tek yönlü varyans analizi istatistik tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin mutluluk puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer değişkenler olan branş, mesleki saygınlık algısı, mesleği sevme ve kitap okuma açısından mutluluk puanlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Rehberlik öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden, mesleğini sevenlerin sevmeyenlerden, öğretmenlik mesleğini saygın bulanların bulmayanlardan daha yüksek mutluluk puanına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca okunan kitap sayısının artmasının mutluluk üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. İyimserlik ve mutluluk arasındaki ilişki incelendiğinde .64 düzeyinde bir ilişkinin olduğu, ayrıca iyimserliğin mutluluğun %41 kadarını yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mutluluk, İyimserlik, Öğretmen, Mesleki Saygınlık Algısı.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 178-192  
DOI: 10.17679/inuefd.555345

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 18.04.2019  
Kabul Tarihi : 22.04.2020

## Önerilen Atıf

Genç, H., Şahin, Y. ve Altuntaş, S. (2020). Öğretmenlerde mutluluk ve iyimserlik üzerine bir araştırma. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 178-192. DOI: 10.17679/inuefd.555345

*Bu makale 28-30 Nisan 2016 tarihlerinde Üsküdar Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 1.Avrasya Pozitif Psikoloji, Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.*

## GİRİŞ

Psikoloji bilimi tarihsel süreci içerisinde çok farklı kuram ve yaklaşımlar ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımlardan son zamanlarda ülkemizde de yoğun olarak çalışılmaya başlanan pozitif psikoloji dikkat çekici özelliklere sahiptir. Yenilikçi olan en temel özelliği, psikolojiyi patoloji odaklı görmeyip, bireyin pozitif özelliklerini inceleyen ve onların hayatı daha olumlu bir noktaya götürmelerine yardımcı olan bir bilimsel çalışma alanı olmasıdır (Peterson, 2000; Sheldon ve King, 2001). Pozitif psikoloji çalışmaları beraberinde bazı kavramları ön plana çıkarmıştır. Umut, kararlılık, psikolojik dayanıklılık, cesaret, affetme, mutluluk, öznel iyi oluş, iyimserlik ve yaşam anlamı bu kavramlara örnek olarak verilebilir (Akın ve Taş, 2015; Diener, 1984; Duckworth ve Seligman, 2005; Eryılmaz, 2010; Peterson, 2000; Ryan ve Deci, 2000; Seligman, 2002). Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) mutluluğun ve iyimserliğin pozitif psikolojinin önemli kavramları arasında bulunduğunu ifade etmektedir.

Araştırmalarda mutluluğun ne olduğu, neden bazı insanların daha mutlu olduğu ve mutluluğu etkileyen değişkenlerin neler olduğu gibi sorulara cevap aranmaktadır (Doğan, 2013). Pozitif psikolojide çok önemli bir yeri olan mutluluk çeşitli açılardan ele alınmıştır. Araştırmalarda kişilik özellikleri, (Diener, 2000; Furnham ve Cheng, 1999; Gündoğdu ve Yavuzer, 2012; Joshanloo ve Afshari, 2011), evlilik (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999), iyimserlik (Gülcan, 2014; Sapmaz ve Doğan, 2012); duygusal zeka (Tingaz, 2013) gibi kavramlar açısından mutluluğun incelendiği görülmektedir. Diener'e (1984) göre, olumlu duyguların olumsuz duygulardan fazla olması ve yaşamdan yüksek doyum alma mutluluk olarak tanımlanabilir. Mutluluk kaygı verici fikirleri bitiren ve beyindeki negatif hisleri engelleyen bir enerji ortaya çıkarır. Bu enerji sayesinde bireyin hedeflerine doğru ilerlemesi ve işini hevesle yapması kolaylaşır (Goleman, 2000). Mutlu bir hayatın kişinin alacağı kararlarla (Tarhan, 2005), yaşama ve olaylara yönelik bakış açısıyla (Asıcı ve İkiz, 2005) ilgili olduğu bu sebeple bireyin kendini değiştirmesinin bireyi mutlu olmaya götürebileceği söylenebilir.

Mutluluğa ilişkin ihtiyaç ve amaç doyurma kuramları, süreç kuramları, genetik ve kişilik eğilimleri kuramları bulunmaktadır. Amaç doyurma kuramları, psikolojik ve biyolojik ihtiyaçları gidermeye; süreç kuramları, yetenekleriyle uyumlu aktivitelerle meşgul olmaya; genetik ve kişilik eğilimleri kuramları ise genetik temele dayanmaktadır (A. Akın ve Ü. Akın, 2015; Diener, Lucas ve Oishi, 2002). Mutlu bireyler olumlu duygular yaşar, ayrıca mutluluğun bireyin hayatına, yaşadığı olumlu duygular dışında da getirileri olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde; mutluluğun insanların fiziksel sağlığına iyi geldiği, iş verimliliğini etkilediği, enerji ve yaratıcılığı artırdığı, sosyal ilişkilerinde sevilmesini sağladığı görülmektedir (A. Akın ve Ü. Akın, 2015; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005).

Pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri de iyimserliktir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Alan yazın incelendiğinde iyimserlikle ilgili çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. İyimserlik hayatta karşılaşılabilecek durumlar karşısında olumlu beklenti içerisinde olmak (Chang, 2001) ya da kişinin çevresindeki olumlu olayları olumsuz olanlara göre daha fazla algılama eğilimi olarak tanımlanabilir (Türküm, 1999). İyimserlik Goleman'a (1998) göre tüm problemlere rağmen yaşamda her şeyin yolunda gideceğine ilişkin kuvvetli bir beklenti ve duygudur. İyimserlik, tüm sorunlara ve zorlanmalara karşın bunlara dayanma gücünü ve etkin bir şekilde yaşamı sürdürebilmeyi içermektedir (Makin ve Lindley, 1995). İyimserlikle ilgili alan yazında iki farklı görüş bulunmaktadır. Bunlar iyimserliği yüklenme biçimi ve kişilik özelliği olarak ele alan görüşlerdir. İyimserliği yüklenme biçimi olarak tanımlayan görüşe göre; karşılaşılan olumsuzluklar veya başarısızlıklar belirli bir sorunla ilişkili, dış faktörlerle alakalı denetlenebilir ve geçici bir durumdur (Peterson, 1991; Seligman, 2006). İyimserliği kişilik özelliği olarak değerlendiren görüşe göre ise; yaşamın beraberinde getirmiş olduğu tüm engellemelere ve zorluklara rağmen hayata dair beklentilerin tamamının olumlu olması durumudur (Scheier ve Carver, 2003). Daco (1989) iyimserliği birbiriyle ilişkili iyimserlik durumu ve iyimserlik eğilimi kavramlarıyla incelemiştir. İyimserlik durumu kişinin bazı özel durumlarda kötü olmak yerine iyi olmayı tercih etmesiye, iyimserlik eğilimi ise gelecekte iyi şeylerin olacağına dair beklentiyi ifade etmektedir. İyimserliğin temelini bireyin yaşadığı sorunlarla baş etme inancı oluşturmaktadır (Scheier ve Carver, 1985). Lyubomirsky (2007) iyimser kişilerin sorunlarla başa çıkabilmelerinde olayları olumlu bakışla değerlendirmelerinin etkili olduğunu belirtmektedir. İyimserlik, bir kişilik özelliği olarak doğuştan gelen (Mosing, Zietsch, Shekar, Wright ve Martin, 2009) ve sonradan öğrenilen (Karagöz, 2011; Seligman, 2006; Şimşek, 2003) bir durum olarak ele alınmaktadır (Başak, 2012). İyimserlik, esnek ve olumlu bir düşünce olup zihinsel bir süreçtir (Seligman, 2000). Seligman (2006) iyimserliğin kazanılmasında, yaşanmışlıklar karşısında olaylara yüklenen olumlu veya olumsuz değerlendirmelerin ve yeni bilişsel becerilerin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca iyimserliğin öğrenilebilir bir özellik olduğunu ifade etmektedir. Gençoğlu (2006) iyimserliği hem geliştirilebilir öğrenilebilir bir özellik hem de bir duygu olarak ifade etmektedir. İyimserlik akademik ve mesleki başarı,

yüksek motivasyon, popülerlik, olumlu duygu, etkili problem çözme, sağlıklı bir yaşam ve yaşamın getirmiş olduğu sıkıntılardan kurtulmak için önemli bir yoldur (Peterson, 2000; Seligman, 1998). İyimser kişiler iletişim kurmada başarılıdır, özgüvenleri yeterli düzeydedir, öz değerlendirmeleri gerçekçidir, ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütürler, zorluklarla mücadele edebilirler (Kutlu, Balcı ve Yılmaz, 2004).

İnsanlarla etkileşim açısından öğretmenlik mesleği, birçok meslekten farklılaşmaktadır. Öğrenci ve veli boyutu nedeniyle öğretmenler toplumun tamamı ile iletişim halindedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğrenilebilir bir özellik olan iyimserliğin (Seligman, 2006) öğrenci ve veli boyutuyla toplumu etkileme özelliğine sahip olan öğretmenlerde olmasının toplumun iyimser olmasına; iyimserliğin olumlu duygulara giden bir yol olduğu (Peterson, 2000; Seligman, 1998) düşünüldüğünde bireylerin mutluluğuna da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitimci olarak eğitim sisteminin merkezinde yer alan öğretmenlerin mutlu hissetmeleri yaptıkları işe de olumlu katkılar sağlamaktadır (Fogaça ve Junior, 2016). Mutluluk ve iyimserlikle ilgili çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Gülcan, 2014; Şahin, 2015; Sapmaz ve Doğan, 2012). Ülkemizde öğretmenlerin mutluluğunu incelemeye yönelik çalışmaların oldukça sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir (Terzi, 2017). Öğretmenlerin mutluluklarının ve iyimserliklerinin incelendiği bu çalışmanın bundan sonra öğretmenlerle yapılacak pozitif psikoloji çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma iyimserliği ve mutluluğu artırma stratejileri amacıyla yapılan araştırmalara da yön vermesi açısından önem arz etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenler özelinde iyimserlikle mutluluğun bir arada araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mutluluk ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri cinsiyet, branş, mesleki saygınlık düşüncesi, mesleği sevmeye ve kitap okuma değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri mutluluklarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

Öğretmenlerde mutluluğun ve iyimserliğin araştırıldığı bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2008) ilişkisel tarama modelini, içinde korelasyonel ve nedensel yöntemleri barındıran, ilişkileri ve bağlantıları araştıran bir tarama yöntemi olarak açıklamışlardır.

### Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, örneklemini oluşturmak için en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan başlayarak ihtiyaç duyduğu büyüklüğe ulaşmaya çalışır (Cohen ve Manion, 1998; Ravid, 1994). Araştırma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi okullarda görev yapan rehberlik öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 315'i kadın 225'i erkek olmak üzere toplam 540 kişi katılmıştır. Araştırma verileri 2016 yılı Şubat ve Mart ayında toplanmıştır. Bireylerin gönüllülükleri dikkate alınarak çalışmada yer almaları sağlanmıştır. Katılımcılara "Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu", "İyimserlik Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak "Oxford Mutluluk", "İyimserlik Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

### Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan bu formda katılımcılar "cinsiyet, öğretmenlik alanı, meslek sevgisi, mesleğin saygınlığı algısı ve aylık okunan kitap sayısı" sorularına yanıt vermişlerdir.

### Oxford mutluluk ölçeği kısa formu

Mutluluk düzeyini ölçebilmek amacıyla geliştirilen ölçeğin orijinal hali Argyle, Martin ve Crossland (1989) tarafından geliştirilmiş olup, 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kısa formu Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilmiştir ve 8 maddeden oluşmaktadır. Orijinal form ile kısa form arasındaki korelasyona bakılmış ve .93 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Doğan ve Çötök (2011) tarafından yapılmıştır.

Uyarlama için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde varyansın % 39,74' ünü açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiş ve bu tek faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin uyum geçerliliği açısından incelemesi için Yaşam Doyumu Ölçeği (  $r=.61$ ,  $p<0.001$ ), Yaşam Yönelimi Testi ( $r=.51$ ,  $p<0.001$ ), ve Zung Depresyon Ölçeği ( $r=-.48$ ,  $p<0.001$ ) ile korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu güvenilirlik açısından iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. Yapılan incelemede iç tutarlılık katsayısı .74, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur. Türkçeye uyarlanan ölçeğin mutluluk düzeyini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

### **İyimserlik Ölçeği**

İyimserlik ölçeği üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeylerini ölçmek amacıyla Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından geliştirilmiştir. İyimserlik Ölçeği 24 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi ( 1-Bana göre değil, 4-Tam benim gibi) bir ölçektir. 1,3,6,8,9 ve 11.maddeler ölçeğin tersten puanlanan maddeleridir. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan 96'dır. Tersten puanlanan maddeler çevrildikten sonra ölçekten alınan düşük puanlar iyimserliğin düşük olduğunu, yüksek puanlar ise iyimserliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin uyum geçerliliği çalışması için "Yaşam Yönelimi Testi" ile ilişkisi incelenmiştir (Aydın ve Tezer, 1991). İki ölçeğin arasındaki korelasyon katsayısı ( $r=.55$ ,  $p<.01$ ) olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .61 olarak bulunmuştur (Balcı ve Yılmaz, 2002). Bu çalışma için ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizini yapmak için SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. SPSS 22 paket programıyla parametrik testler olan t-testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Daha sonra regresyon analizi yapılarak parametrik testler için gerekli olan varsayımlar sağlanmıştır.

## **BULGULAR**

### **Mutluluk Puanlarının Cinsiyet ve Öğretmenlik Alanına Göre t-testi Sonuçları**

Öğretmenlerin mutluluklarının cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları tablo 1'de, öğretmenlik alanı değişkenine göre t-testi sonuçları ise tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mutluluk Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Mutluluk	Erkek	225	23.95	4.04	538	-0.08	.93
	Kadın	315	23.98	3.97			

\* $p<.05$

Tablo 1'deki sonuçlara göre öğretmenlerin mutluluk puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, diğer bir deyişle erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasındaki mutluluk puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (  $t(538) = -0.08$ ,  $p = .93 > .05$  ).

Tablo 2

*Öğretmenlerin Branşlarına Göre Mutluluk Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları*

	Öğretmenlik Alanı	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Mutluluk	Rehberlik	202	24.44	3.60	538	2.11	<b>.03</b>
	Branş	338	23.69	4.19			

\* $p<.05$

Tablo 2'den elde edilen bulgular rehberlik öğretmeni ile diğer branş öğretmenlerinin mutluluk puanları arasında rehberlik öğretmeni lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (  $t(538) = 2.11$ ,  $p = .03 < .05$  ).



### Mutluluk Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin mutluluk puanlarının meslek sevgisine, mesleki saygınlık algısına ve aylık okunan kitap sayısına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları sırasıyla tablo 3, 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Öğretmenlerin Meslek Sevgisi Düzeylerine Göre Mutluluk Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*

	Meslek Sevgisi	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark
Mutluluk	Sevmiyorum (1)	10	21.60	5.89	3-536	18.21	<b>.00</b>	<b>2&lt;3</b> <b>2&lt;4</b>
	Kararsızım (2)	20	21.60	4.33				
	Kısmen seviyorum (3)	188	22.67	3.90				
	Çok seviyorum (4)	322	24.95	3.65				

\* $p < .05$

Tablo 3'te öğretmenlerin meslek sevgisi düzeylerine göre mutluluk puanları arasındaki farka bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizine göre öğretmenlerin mutluluk toplam puan ortalamaları meslek sevgisi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F(3-536) = 18.21$ ,  $p = .00 < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Uygulanan Scheffe testinin sonuçlarına göre mesleğimi çok seviyorum(4) ve kısmen seviyorum(3) diyen öğretmenler ile kararsızım(2) diyen öğretmenlerin mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Buna göre mesleğimi çok seviyorum ve kısmen seviyorum diyen öğretmenlerin mutluluk puanları kararsızım diyen öğretmenlerin mutluluk puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Mesleklerinin Saygınlık Algılarına Dair Görüşlerine Göre Mutluluk Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*

	Mesleğin Saygınlığı	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark
Mutluluk	Hayır (1)	78	21.60	5.09	2-537	12.44	<b>.00</b>	<b>1&lt;3</b> <b>2&lt;3</b>
	Kısmen (2)	231	21.60	3.84				
	Evet (3)	231	22.67	3.92				

\* $p < .05$

Tablo 4'te öğretmenlerin mesleklerine dair görüşlerine göre mutluluk puanları arasındaki farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mutluluk toplam puan ortalamaları mesleğin saygınlık algısı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu gözlenmiştir ( $F(2-537) = 12.44$ ,  $p = .00 < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre mesleğinin saygın bir meslek olduğunu belirten öğretmenlerin mutluluk puanları ile kısmen saygın ve saygın değil diyen öğretmenlerin mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılığa göre mesleğini saygın bir meslek olarak gören öğretmenlerin mutluluk puanları kısmen saygın gören ve saygın olmadığını düşünen öğretmenlerin mutluluk puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Okudukları Kitap Sayısına Göre Mutluluk Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*

	Aylık Okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark
Mutluluk	0(1)	75	21.24	4.26	4-535	8.19	<b>.00</b>	<b>1&lt;2</b> <b>1&lt;4</b> <b>1&lt;5</b> <b>2&lt;5</b> <b>3&lt;5</b>
	1 (2)	199	23.92	3.86				
	2 (3)	147	23.86	3.76				
	3 (4)	75	24.72	3.87				
	4 ve üstü(5)	44	26.25	3.90				

\* $p < .05$

Tablo 5'te verilen bulgulara göre öğretmenlerin mutluluk puanları aylık okudukları kitap sayılarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ( $F(4-535) = 8.19$ ,  $p = .00 < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre hiç kitap okumayan öğretmenlerin mutluluk puanları ayda bir kitap, üç kitap ve dört ve üstü kitap okuyan

öğretmenlerin mutluluk puanlarından anlamlı derecede daha düşük çıkmıştır. Ayrıca ayda bir kitap ve iki kitap okuyan öğretmenlerin de mutluluk puanları ayda dört ve üstü kitap okuyan öğretmenlerin mutluluk puanlarından anlamlı derecede düşük çıkmıştır.

### **Mutluluğun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Tablo 6'da öğretmenlerin mutluluk puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6

#### *Öğretmenlerin Mutluluk Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi*

Mutluluk	B	Sh	$\beta$	t	p
İyimserlik	2.18	1.14	.64	1.92	<b>.00</b>

R = .64, R<sup>2</sup> = .41, F = 372,31, p = .00

Regresyon analizi yapmak için öncelikle öğretmenlerin mutluluk ve iyimserlik puanları arasındaki ilişkiye pearson korelasyonu analiziyle bakılmıştır. Mutluluk ve iyimserlik puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur  $r(538) = .64, p < .01$ . Regresyon analizi sonuçlarına göre mutluluktaki değişimin % 41'i iyimserlik tarafından karşılanmaktadır (R = .64, R<sup>2</sup> = .41, F = 372,31, p = .00). Buna göre iyimserlik mutluluğu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde mutluluğun çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve iyimserliğin mutluluğu yordama düzeyi alan yazındaki çalışmalarla birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Öğretmenlerin mutluluk puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin mutluluk puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Alan yazında cinsiyet değişkeni açısından mutluluğun incelendiği çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar gözlenmiştir. Bu araştırmalardan Furnham ve Cheng (2000), Cihangir-Çankaya (2009), Katja, Paivi, Marja-Terttu ve Pekka (2002), Özen (2005), Saygın (2008), Şahin (2015), Altuntaş ve Genç (2018) ve Tuzgöl-Dost'un (2010) çalışmalarında bu çalışmaya benzer olarak mutluluğun cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alan yazında mutluluğun cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği çalışmalarda bulunmaktadır. (Cenkseven ve Akbaş, 2007; Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009; Fujita, Diener ve Sandvik, 1991; Gündoğdu ve Yavuzer, 2012; Joshanloo ve Afshari, 2011; Lucas ve Gohm, 2000; Receptoğlu, 2013; Sarı, 2003; Tümkeya, 2011).

Bu çalışmada psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile diğer branş öğretmenlerinin mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiş; Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerine göre daha mutlu oldukları sonucu çıkmıştır. Alan yazında branşa göre öğretmenlerin mutluluk puanlarının incelendiği çalışmaya rastlanmamakla birlikte Altuntaş ve Genç (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerle idarecilerin mutluluk puanları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen ve idareciler arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Gündoğdu ve Yavuzer (2012) rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin de aralarında bulunduğu eğitim fakültesi öğrencilerinde mutluluğu araştırdığı çalışmada, matematik öğretmenliği öğrencilerinin sınıf öğretmenliği öğrencilerine göre mutluluk puanların anlamlı farklılık oluşturduğu, diğer bölümler arasında mutluluk üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz-Güler ve İşmen-Gazioğlu (2008) rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde eğitim gören öğrenciler ile iletişim fakültesi ve mühendislik fakültesinde eğitim gören öğrencilerin mutluluk puanlarını karşılaştırmıştır. Bu çalışmada rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü ile diğer bölümler arasında mutluluk değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu mesleğini saygın bulan öğretmenlerin mesleğini kısmen saygın bulan ve saygın bulmayan öğretmenlerden daha mutlu olduğu sonucudur. Alan yazında bu bulguyu doğrudan destekleyen bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte mesleki benlik saygısının iş tatmini ve yaşam mutluluğu ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmada Tekirgöl (2011) çalışanlarda mesleki benlik saygısının ve iş tatminin mutlulukla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Meslek sevgisi ile ilgili elde edilen bulguda mesleğimi çok seviyorum ve kısmen seviyorum diyen öğretmenlerin mutluluk

puanları kararsızım diyen öğretmenlerin mutluluk puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Mesleğimi sevmiyorum diyen grupla diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alan yazında meslek sevgisiyle mutluluk arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat işinden hoşlanma, işini sevme ve memnun olma (Muchinsky, 2006), çalışanın yaptığı işten mutluluk duyması (Hackman ve Oldham, 1975) olarak tanımlanan iş doyumu yüksek olan bireylerin daha mutlu daha sağlıklı ve mutluluğunu hayatın her alanına yansıtabilen bireyler oldukları belirtilmiştir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014)

Bu çalışmadaki önemli sonuçlardan biri de öğretmenlerin mutluluk puanlarının aylık okudukları kitap sayılarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermesidir. Hiç kitap okumayan öğretmenlerin mutluluk puanları ayda bir kitap, üç kitap ve dört ve üstü kitap okuyan öğretmenlerin mutluluk puanlarından anlamlı derecede daha düşük çıkmıştır. Ayrıca ayda bir kitap ve iki kitap okuyan öğretmenlerin de mutluluk puanları ayda dört ve üstü kitap okuyan öğretmenlerin mutluluk puanlarından anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Alan yazında kitap okuma ile mutluluk arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Altuntaş ve Genç (2018) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada aylık okunan kitap sayısı arttıkça mutluluk puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinde kitap okuma süresi arttıkça yaratıcılık düzeyinin arttığı görülmüştür. Kitap evrensel medeniyetin bir parçasıdır (Ünal, 1999). Bilgiye ulaşmanın ve onu sürekli güncelleştirmenin en etkili yollarından biri okumaktır (Karaşahin, 2009). Okuma, bireyin düşünce dünyasını oluşturmada, sosyal hayatta yer almasında ve kişinin kendi olma yolunda en önemli olgulardan birisidir (İşeri, 1998). Okuyan bireylerin mutluluk düzeylerinin yüksek olmasında okuyarak kendilerini tanımalarının, değişen hayata uyum sağlamalarının ve kendilerini güncellemelerinin etkisi olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerde iyimserliğin mutluluğu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde farklı örneklem gruplarında bu çalışmanın bulgularını destekleyen sonuçlara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda iyimserliğin mutluluğu yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Gülcan (2014) araştırmasında genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumuna etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre iyimserlik, yaşam doyumuyla ve mutlulukla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmada mutluluk ve iyimserlik arasında pozitif yönlü anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Sapmaz ve Doğan (2012) yaptığı çalışmada iyimserliğin mutlulukla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgusunu elde etmiştir. Seligman ve Pawelski (2003) tarafından yapılan çalışmada iyimser bireylerin iyimser olmayan bireylere göre karşılaştıkları problemlere daha rahat çözüm üretebildikleri ve daha mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İyimserliğin mutluluğu yordadığına dair başka çalışmalar da (Cummins ve Nistico, 2002; Ryan ve Deci, 2001) bulunmaktadır.

İyimserlikle, alan yazında mutlulukla ilişkili olarak kullanılan öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Dursun (2012) araştırmasında umut, iyimserlik, yaşamın anlamı ve başa çıkma stillerinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre iyimserliğin, öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eryılmaz ve Atak (2011) ergenlerle yaptığı çalışmada iyimserliğin öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığını bulgulamıştır. Bununla birlikte Tuzgöl-Dost'un (2006) ve Ho, F. M. Cheung ve S. F. Cheung'un (2010) çalışmaları da iyimserliğin öznel iyi oluşu yordadığına yöneliktir.

Bu çalışmada rehber öğretmenlerde iyimserliğin mutluluğu yordama düzeyi incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mutluluk puanları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Geleceğin nesilleri çocukların yetiştirilmesinde çok önemli bir rolü bulunan öğretmenlerin mutluluğu eğitimin kalitesi açısından vurgulanması gereken bir noktadır. Bu çalışmada bireylerin mutluluğu ile ilişkili olan iyimserlik kavramı ele alınmıştır. Mutluluğu arttırmada etkisi olabilecek diğer kişilik özellikleri ile ilgili daha fazla araştırma yapılabilir ve bu kişilik özelliklerinin geliştirilmesi yoluyla bireylerin mutluluk düzeyleri artırılabilir. Bu çalışmanın hedef kitlesinin öğretmenler olması nedeniyle aylık okunan kitap sayısı arttıkça mutluluğun artması bulgusu üzerinde durulması gereken bir durumdur. Öğretmenlerin güncel bilgiyi takip etmesine ve kendilerini geliştirmelerinde önemli bir işlevi bulunan kitap okumanın mutluluğu arttırmadaki katkısı ile ilgili daha fazla araştırma yapılarak bu bulgunun bilimselliği artırılmalıdır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar arasında bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akın, A. ve Akın Ü. (2015). *Psikolojide güncel kavramlar: Pozitif psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akın, A.ve Taş, İ. (2015). Yaşam anlamı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies, 10(3)*, 27-36.
- Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education, 4(2)*, 57-71.
- Altuntaş, S., ve Genç, H. (2018). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018046021
- Argyle, M., Martin, M., ve Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J. P. Forgas, & J. M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: An international perspective* (pp. 189–203). North-Holland: Elsevier.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(35)*, 191-211.
- Aydın, G. ve Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 26*, 7, 2-9.
- Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2002). İyimserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 54-60.
- Başak, B.E. (2012). *Düşük gelirli ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin öz duyarlılık, sosyal bağlılık, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(27)*, 43-62.
- Chang, E.C. (2001). Cultural influences on optimism and pessimism: Differences in western and eastern construal of the self. In Chang, E.C. (Eds). *Optimism and pessimism implications for theory, research, and practice* (p. 257-258). Washington D.C.: American Psychology Association.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3)*, 691-711.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1998). *Research methods in education*. Fourth edition. London: Routledge.
- Cummins, R. A. ve Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies, 3(1)*, 37-69.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2)*, 207-237.
- Daco, P. (1989). *Çağdaş psikolojinin olağanüstü başarıları*(A.Gürün, Çev.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E., Lucas, R. E. ve Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder and Shane. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). A research on subjective well-being and decision making of teacher candidates. *Journal of Education Faculty*, 11(1), 171-187.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan, T., ve Çötök, N. A. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-170.
- Duckworth, A. L. ve Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Dursun, P. (2012). *Yaşamın anlamı, iyimserlik, umut ve başa çıkma stillerinin öznel iyi oluş üzerindeki rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84.
- Eryılmaz, A., ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 170-181.
- Fogaça, N. ve Junior, F. A. C. (2016). Is "happy worker" more productive. *Management Studies* 4(4), 149-160.
- Fujita, F., Diener, E. ve Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: the case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427.
- Furnham, A. ve Cheng, H. (1999). Personality as predictors of mental health and happiness in the East and West. *Personality and Individual Differences*, 27, 395-403.
- Gençoğlu, C. (2006). *Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zeka*. 3.Baskı (Çev.) Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 115-131.
- Hackman, J. R. ve Oldman, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), 159-170.
- Hills, P. ve Argyle, M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 33, 1073-1082.

- Ho, M. Y., Cheung, F. M. ve Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 658-663
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınlar
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *TÖMER Dil Dergisi*. 70, 5-18.
- Joshanloo, M. ve Afshari, S. (2011). Big five personality traits and self-esteem as predictors of life satisfaction in iranian muslim university students. *Journal of Happiness Studies*, 12, 105-113.
- Joshanloo, M. ve Afshari, S. (2011). Big five personality traits and self-esteem as predictors of life satisfaction in iranian muslim university students. *Journal of Happiness Studies*, 12, 105-113.
- Karagöz, Y. (2011). *Olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğine yönelik iyimserlik, depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karavaşin, M. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: EARGED
- Katja, R., Paivi, A. K., Marja-Terttu, T. ve Pekka, L. (2002). Relationships Among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6), 243-249.
- Kutlu, M., Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2004). İletişim beceri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *XIII. Ulu-sal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Lucas, R. E. ve Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. *Culture and Subjective Well-Being*, 3(2), 91-317.
- Lyubomirsky, S. (2007). *How of happiness*. New York: Penguin Press Inc.
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefit of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Makin, E.P. ve Lindley, P.A. (1995). *Pozitif stres yönetimi*. (A.Aysun, Çev.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Mosing, M. A., Zietsch, B. P., Shekar, S. N., Wright, M. J. ve Martin, N. G. (2009). Genetic and environmental influences on optimism and its relationship to mental and self-rated health: A study of aging twins. *Behavior Genetics*, 39, 597-604.
- Muchinsky, P. M. (2006). *Psychology applied to work*. CA: Thomson Higher Education.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological Inquiry*, 2(1), 1-10.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman
- Ravid, R. (1994). *Practical statistics for educators*. New York: University Pres in America.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel*, (1), 311-326.

- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Sapmaz, F., ve Doğan, T. (2012). İyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumuna etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3). 63-69.
- Sarı, T. (2003). *Wellness and its correlates among university students: relationship status, gender, place of residence and GPA* (Unpublished master dissertation). The Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Scheier, M. F. ve Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4 (3),219-247.
- Scheier, M. F. ve Carver, C. S. (2003). Self-regulatory processes and responses to health threats: effects of optimism on well-being. In J. Suls & K. Wallston (Eds.), *Social Psychological Foundations Of Health*, (pp. 395-428). Malden, MA: Blackwell.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books (Simon and Schuster).
- Seligman, M. E. P. (2000). Optimism, pessimism, and mortality. *In Mayo Clinic Proceedings*, 75(2), 133-134.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment* . New York: Free Press .
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology an introduction. *American Psychologist*, 55, 1, 5-14.
- Seligman, M.E.P. ve Pawelski, J.O. (2003). Positive psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*, 14(2), 159-163.
- Sheldon, K. M. ve King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American psychologist*, 56(3), 216.
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şimşek, U, E. (2003). *Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş film terapisi ve rol değiştirme uygulamasının üniversite öğrencilerinin işlevsel olmayan düşüncelerinin azalmasında ve iyimserliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarhan, N. (2005). *Mutluluk psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tekirgöl, D. Y. (2011). *Çalışanlarda mesleki benlik saygısının iş tatmini ve yaşam mutluluğu ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 475-488.

- Tingaz, E., O. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zeka ve mutluluklarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuzgöl Dost, M. (2006). Subjective well-being among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 31, 188-197.
- Tuzgöl Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Tümkiye, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Education and Science*, 36(160), 158-170.
- Türküm, S. A. (1999). *İyimserlik ve stresle başa çıkma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, İ. (1999). *Kitap tiryakiliği*. Ankara: Sim Yayıncılık.
- Yavuz Güler, Ç. ve İşmen Gazioğlu, A. S. (2008). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinde öznel iyi olma hali, psikiyatrik belirtiler ve bazı kişilik özellikleri: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 107-114.

#### **İletişim/Correspondence**

Uzm. Psik. Dan. Hulusi GENÇ

[hugenc44@gmail.com](mailto:hugenc44@gmail.com)

Arş. Gör. Yahya ŞAHİN

[yahyasahin@firat.edu.tr](mailto:yahyasahin@firat.edu.tr)

Dr. Serkan ALTUNTAŞ

[serkan-altuntas@hotmail.com](mailto:serkan-altuntas@hotmail.com)



# Social Media Dependency of Pre-Service Social Studies Teachers

**Kenan BAŞ, Independent Researcher, ORCID ID: 0000-0003-4253-2323**  
**Abdulkerim DİKTAŞ, Uşak University, ORCID ID: 0000-0002-5803-5586**

## Abstract

The aim of the present study was to determine social media dependency levels of pre-service social studies teachers. The study was conducted with 191 pre-service teachers (freshmen, sophomore, junior and senior) enrolled at Uşak University, Faculty of Education, Department of Social Studies Instruction. In the study, mixed methodology that includes both qualitative and quantitative research methods was used in data collection, analysis and interpretation. Twenty-six item Social Media Dependency Scale, developed by Bakır Ayğar and Uzun (2018), and a form that included demographic information and open-ended questions, developed by the authors, were used to collect the study data. Quantitative data were analyzed with SPSS V.22 statistics software, while the qualitative data were analyzed with content analysis. In data analysis, t-test was used for paired groups and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for more than two groups. The study findings demonstrated that social media dependency levels of pre-service social studies teachers statistically differed based on gender and seniority variables; however, did not statistically differ based on Social Media Application and Income Level. In the qualitative dimension of the study, it was observed that pre-service teachers mostly mentioned Instagram, Facebook, Twitter, Snapchat categories and thus, the prevalent themes were determined as Entertainment, Daily News, Activities in the Vicinity, Photo and Video Sharing, Flirting with the Opposite Gender, KPSS, General Culture, and Sharing Lecture Notes.

**Keywords:** Social media, social studies, pre-service teachers.



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 193-207  
DOI: 10.17679/inuefd.563544

Received : 13-05-2019  
Accepted : 22-04-2020

## Suggested Citation

Baş, K. & Diktaş, A. (2020). Social Media Dependency of Pre-Service Social Studies Teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 193-207. DOI: 10.17679/inuefd.563544

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Rapid advances in information technologies affect our lives in a comprehensive manner. The significance of mobile phones, computers, tablets and internet technologies, which became an important part of our lives, could be clearly observed in our lives. However, it is known that the advantages of the technological world, which evolve with a dizzying pace, introduced certain disadvantages along with the facilities to access and share information. One of these disadvantages is the social media dependency that develops due to intense internet use.

### Aim

The aim of the present study was to determine Social Media Dependency among pre-service social studies teachers based on gender, seniority, social media application, and income level variables and to reflect the views of pre-service teachers on the subject.

### Method

#### Research Model

The research model, in its simplest form, is described as the collection of the data required based on the aim of the study within an economic process and organization of the conditions required for the analysis of these data with a plan (Karasar, 2000, p.34). Mixed method was used in the present study.

### Study Group

The study was conducted with 191 pre-service teachers (freshmen, sophomore, junior and senior) enrolled at Uşak University, Faculty of Education, Department of Social Studies Instruction during 2018-2019 academic year spring semester. The participants were selected on a volunteer basis.

### Data Collection Instrument

Twenty-six item, 5-point Likert-type Social Media Dependency Scale, developed by Bakır Ayğar and Uzun (2018), and a form that included demographic information and open-ended questions, developed by the authors (2 social studies field instructor, 1 education programs field instructor, 1 Turkish language teacher), were used to collect the data in the present study. The KMO value of the scale was determined as 0.96. The Bartlett sphericity test result was as follows: Approx Chi-Square. ( $\chi^2 = 7945.070$ ,  $p < .01$ ), and it was determined that this value was significant. The scale Cronbach alpha ( $\alpha$ ) reliability coefficient (internal consistency coefficient) was calculated as 0.950 for the whole scale. The Cronbach alpha ( $\alpha$ ) reliability coefficient for the present study was determined as 0.925.

### Data Analysis

#### Analysis of Quantitative Data

The data collected from prospective teachers were analyzed with SPSS 22.00 statistics software. Parametric tests were used to analyze the findings. However, it was observed that the findings exhibited a normal distribution and the variances exhibited a homogeneous distribution. The analyses were conducted with t-test for paired groups and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for more than two groups. Tukey (HSD) test was used to determine the significant differences between the groups.

#### Analysis of Qualitative Data

Data obtained from prospective teachers were converted into written text and analyzed with the content analysis technique. Content analysis is described as a systematic, iterative technique where certain words in a text are summarized with categories based on specific rules (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2013; p. 240). In content analysis technique, similar data are grouped based on certain concepts and themes and presented in a comprehensible manner (Yıldırım & Şimşek, 2008). The responses of the pre-service teachers were coded as PT-M/F-85 (PT: Pre-Service Teacher; M/F: Gender; 85: The Ordinal) in compliance with the confidentiality principle. After all data were coded, the resulting concepts were organized under certain titles. The data classified as themes are presented with direct student quotes.

### Findings

It was determined that there was a statistically significant difference between social media dependency levels of pre-service social studies teachers based on gender and seniority variables. However, the

difference was not statistically significant based on social media application and monthly income level variables.

### **Conclusion**

In the present study, social media dependency levels of pre-service social studies teachers were analyzed based on gender, seniority, social media application, and monthly income level variables included in the Social Media Dependency Scale, and the following findings were obtained in the study: It was determined that there was a statistically significant difference between social media dependency levels of pre-service social studies teachers based on gender and seniority variables. However, it was observed that the difference was not statistically significant based on social media application and monthly income level variables. On the other hand, pre-service social studies teachers, who participated in the study, were asked to state which social media tool or tools they used most frequently in daily life, and the reasons for using this tool. The findings demonstrated that pre-service social studies teachers predominantly used Instagram, Facebook, Twitter and Snapchat social media tools. As the reasons for using a particular social media tool, they stated that they used Instagram mostly for fun (f: 40), to follow daily news (f: 31), to learn about the activities conducted by their friends (f: 42), to share photos and videos (f: 29), to follow KPSS, general culture activities and to share course notes (f: 17), to flirt with the opposite sex (f: 10). They used Facebook to get the daily news (f: 26), to follow KPSS, general culture activities and to share course notes (f: 13), and to contact Friends (f: 11). They mainly used Twitter to follow daily news (f: 19), to follow politics and politicians (f: 12), and to freely share ideas (f: 9). It was observed that for Snapchat, the theme of taking quality photos with different effects (f: 10) was prevalent. Certain pre-service teachers (f: 23); stated that they did not use social media platforms since they considered it a waste of time and they did not find it reliable.

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığı

**Kenan BAŞ, Bağımsız Araştırmacı, ORCID ID: 0000-0003-4253-2323**  
**Abdulkerim DİKTAŞ, Uşak Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5803-5586**

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumlarını ortaya koyabilmektir. Araştırma, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler (1-2-3-4. sınıf) öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören toplam 191 öğretmen adayı üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada, elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma (mixed) yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Bakır Aygır ve Uzun (2018) tarafından geliştirilen, 26 maddeden oluşan "Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22. istatistik programı kullanılırken; nitel verilerin analizi ise içerik analizine uygun olarak yapılmıştır. Verilerin analizinde ikili gruplarda "t-testi, ikiden fazla olan gruplarda ise tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumlarının "Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi" değişkenlerine göre istatistiksel açıdan farklılaştığı "Sosyal Medya Kullanım Aracı" ve "Ekonomik Gelir Düzeyi" değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmen adaylarının en çok Instagram, Facebook, Twitter, Snapchat kategorilerine vurgu yaptıkları ve bu doğrultuda eğlence, gündem takibi, yakın çevrenin yapmış olduğu etkinlikler, fotoğraf ve video paylaşımı, karşı cins ile flört, kps, genel kültür ve ders notu paylaşımlarının takibi, temalarının ön plana çıktığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal medya, sosyal bilgiler, öğretmen adayı.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 193-207  
DOI: 10.17679/inuefd.563544

Gönderim Tarihi : 13.05.2019  
Kabul Tarihi : 22.04.2020

### Önerilen Atıf

Baş, K. & Diktaş, A. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığı. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 193-207. DOI: 10.17679/inuefd.563544

## GİRİŞ

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı ilerleyiş hayatımızı çok ciddi bir şekilde etkilemektedir. Yaşamımızın önemli bir parçası haline gelen cep telefonlarının, bilgisayarların, tabletlerin ve internet teknolojilerinin hayatımızdaki önemi ve yeri açıkça görülebilmektedir. Ancak, baş döndürücü bir şekilde gelişen teknoloji dünyasının bizlere sunmuş olduğu avantajların (bilgiye anında ulaşabilme, bilgi paylaşımını sağlayabilme) yanında bazı dezavantajları da beraberinde getirdiği bilinmektedir. Bu dezavantajlardan biri olarak da yoğun internet kullanımından kaynaklanan sosyal medya bağımlılığı gösterilebilir. Dünyada internet ve iletişim teknolojileri açısından bakıldığında en hızlı gelişen teknolojinin sosyal medya olduğu görülmektedir (Kang & Schuett, 2013, s.93). Konu ile ilgili detaylı bilgi verilmeden önce sosyal medya ve bağımlılık kavramlarının tanımlanması gerekmektedir. Sosyal medya kavramını Lietsala & Sirkkunen, (2008) şu şekilde tanımlamışlardır. Sosyal medya, benzer duygu ve düşüncelere sahip olan bireylerin web servislerini kullanarak birbirleri ile iletişim geçme şekilleridir. Özkaşıkçı (2012) ise sosyal medya kavramını, içeriğinin, bizzat kullanıcı tarafından oluşturulup bizzat kullanıcı tarafından yayıldığı ve içeriği oluşturanın paylaşım içinde olduğu topluluk ile etkileşim içerisinde olduğu mecraların tümü olarak tanımlamıştır. Sosyal medyanın kullanılmasının temel amacı kullanıcılarının birbirleri ile sosyal etkileşim içerisinde olmasıdır (Miller vd., 2016, s.16). Bunun yanında sosyal medya uygulamaları sadece kişiler arasında etkileşimi ve iletişimi sağlamakla kalmaz, kişilerin oyun, bilgi edinme, araştırma yapma, arama yapma gibi pek çok ihtiyaçlarına da cevap verecek hale gelmiştir (Aslanyürek & Gürdal & Dursun & Tunçel & Izmirli Ayan, 2015, s.2). Hem Dünya da hem de Türkiye’de sosyal medya kavramı denilince genelde akla ilk gelen Facebook, Twitter, Instagram gibi paylaşım siteleridir. Dünyadaki 40 ülkede internet erişimi bulunan bireylerin %76’sı interneti Facebook, Twitter gibi sosyal medya ve paylaşım siteleri için kullanmaktadır (Poushter, 2016’dan Aktrn. Bakır Ayğar & Uzun, 2018). Bunların dışında Snapchat, Pinterest, Badoo, Swarm, Flixter vd. gibi sosyal medya paylaşım ağları da günümüzde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

### **Bağımlılık Kavramı**

Bağımlılık, genel anlamıyla herhangi bir maddenin tedavi amacı gözetilmeden, fizyolojik bir ihtiyaca yanıt vermeden gün geçtikçe artan miktarda kullanılmasıdır (Şahin, 2007). Başka bir tanıma göre ise: Bağımlılık; yapıldığında kişiler üzerinde bir rahatlama duygusu oluşturan, yapılmadığında ise huzursuzluk, stres, kendini boşlukta hissetme gibi kişide olumsuz durumların oluşmasına neden olan bir durumdur (Öncel & Tekin, 2016, s.186). Bağımlılık bir hastalıktır. Kişinin kendisine olan inancını kaybettiğinin bir göstergesidir. Bireyin kendi içerisinde yaşamış olduğu bir dağılmanın sonucudur (Dinç, 2010). Bağımlılık denilince genelde akla ilk gelen sigara, alkol, uyuşturucu gibi kimyasal bağımlılık türleridir (Çakır & Horzum & Ayas, 2013). Oysaki bunların dışında son dönemlerde hayatımızda geniş yer kaplamakla birlikte tehlike arz etmeye başlayan yeni bağımlılık türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağımlılıklar genelde davranış tabanlı bağımlılıklar olup (seks, internet, yemek, alışveriş, televizyon, sanal oyun, vs.) hızlı ve sinsi bir şekilde gelişmektedir (Kim & Kim, 2002; Sussman, 2012; Greenfield, 1999). Bunun yanında bu durum bireyler tarafından fark edilmemekte ve bir hastalık olarak değerlendirilmemektedir (Dinç, 2010; Cengizhan, 2005). Bir davranışın bağımlılık olarak kabul edilebilmesi için ani duygu durum değişkenliği, uyumsuzluk, çatışma, zihinsel meşguliyet ve bazı davranışlarda sık tekrara gitme ölçütleri içermesi gerekir (Arısoy, 2009).

### **Sosyal Medya Bağımlılığı**

İnternet ve sosyal medya kullanımının son çeyrek yüzyılda bu kadar artmasının pek çok sebebi vardır. Özellikle günlük hayatta kolaylıkla kurulamayan sosyal bağlantıların internet üzerinden kurulabilmesi, bununla birlikte kurulan ilişkilerin çok daha az risk taşıyor olması, insanların duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade ediyor olmaları, kişilerin kendilerini abartarak, göstermek istedikleri şekilde gösteriyor olmaları bu sebeplerden bazılarını oluşturmaktadır (Yılmaz 2014’dan Aktrn. Kır & Sulak, 2014, s.151). Dinç (2010) ise sosyal medya bağımlılığının günümüzde yaygınlaşmasının nedenini şu şekilde özetlemiştir. Teknolojinin hayatı kolaylaştırdığı inkâr edilemez bir gerçektir. Bu durum insanlara hem zaman hem de enerji anlamında ciddi kazanımlar sağlamaktadır. Ancak teknolojinin yaşamı yeniden şekillendirmesiyle birlikte dönüşen benlikler, teknolojinin esareti altına girmek gibi ciddi bir tehlike ile de karşı karşıya kalmıştır. Hayatının erken dönemlerinde, teknolojik aletlerle daha az muhatap olan günümüz yetişkinlerinin bu durumu kontrol etmesi daha kolay iken aynı durum günümüz çocuk ve ergenleri için söz konusu değildir. Çünkü gözünü açtığı andan itibaren, hayatının her karesinde bu teknolojik aletleri, aile üyelerinin en az birinde sıklıkla gören günümüz çocuk ve gençleri için teknolojik aletlerle sağlıklı bir ilişki kurmak oldukça güçtür. Ayrıca şehir yaşamının getirmiş olduğu güvensizlik ve imkânsızlıklar ortamından kaynaklanan yalnızlaşma duygusu, bireylerin ihtiyaç duyduğu dostluk, arkadaşlık, akran yarenliği gibi durumları, içinde sıkışıp kaldığı dört duvar arasında değil de, hayali de olsa kendisini dışarı taşıyabilecek teknolojik araçlarda ve ortamlarda aramasına neden olmuştur. Bu durum ise normal kabul edilebilecek kadar yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüz çocuk ve gençlerinde görülen bu durumun ayrıca bireyler

üzerinde pek çok olumsuz etki oluşturduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar göre internet kullanımında geçirilen süre arttıkça çocuklarda ve gençlerde somatize (bedensel ağrı), obsesif, depresif, anksiyeteli, hostil, fobik ve paranoid düşüncelere sahip olma gibi bazı zihinsel süreçlerde bir bozulmanın olduğu bunun yanında bireylerin kişilerarası duyarlılık düzeylerinde ve genel sağlık durumlarında ciddi bir düşüşün yaşandığı görülmektedir (Dinç, 2010, s.11). Öte yandan bazı araştırmalar ise sosyal medyanın yararlarından bahsetmektedir. Magsamen-Conrad & Greene (2014) tarafından yapılan bir araştırmaya göre; sosyal medya ve internet kullanımı bireylere, özellikle de sosyal olarak izole yaşayan, utangaç bireylere yüz yüze iletişim sahalarında edinemedikleri bazı arkadaşlık ve paylaşım imkânlarını sunduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde konu ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Serdar, Harmandar Demirel, Demirel, 2018; Gürültü, 2016; Öncel & Tekin, 2016; Tutgun Ünal, 2015; Kır & Sulak, 2014; Balcı & Gölcü, 2013; Kang & Schuett, 2013; Seferoğlu & Yıldız, 2013; Wu, 2013; Çelik, 2012; Koçak, 2012; Öztürk & Akgün, 2012; Solmaz & Görkemli, 2012; Hazar, 2011; Tekinarslan & Gürer, 2011; Vural & Bat, 2010; Mazman, 2009; Lietsala & Sirkkunen, 2008; Ellison, Steinfield & Lampe, 2007; Cengizhan, 2005; Kim & Kim, 2002; Greenfield, 1999). Bu çalışmanın da, sosyal medya bağımlılığı konusunda özellikle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına bakan yönü ile alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığına ilişkin görüşlerini "Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Sosyal Medya Kullanım Aracı ve Ekonomik Gelir Düzeyi" değişkenlerine göre incelemek ve konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına yönelik görüşleri "Cinsiyet" değişkenine göre değişmekte midir?
- 2) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına yönelik görüşleri "Sınıf Düzeyi" değişkenine göre değişmekte midir?
- 3) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına yönelik görüşleri "Sosyal Medya Kullanım Aracı" değişkenine göre değişmekte midir?
- 4) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına yönelik görüşleri "Ekonomik Gelir Düzeyi" değişkenine göre değişmekte midir?
- 5) Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, sosyal medya araçları içerisinde en çok hangisini / hangilerini kullanıyorlar? Neden?

#### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analiz edilmesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma modeli, en yalın haliyle, ekonomik bir süreç içerisinde araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma için gerekli olan verilerin toplanması ve bu verilerin analizi için gerekli olan şartların bir plan dâhilinde düzenlenmesi olarak ifade edilir (Karasar, 2000, s.34). Bu çalışmada karma (Mixed) yöntem araştırması kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması nicel yöntemlerden yararlanarak sayıları, nitel yöntemlerden yararlanarak kelimeleri bir araya getirip bağımsız ve orijinal yeni sonuçlar ortaya çıkarmayı amaçlar (Punch, 2005; Creswell ve Plano Clark, 2011).

#### **Çalışma Grubu**

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı ilkbahar yarıyılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında (1, 2, 3 ve 4. Sınıf düzeyinde) öğrenim gören toplam 191 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Bakır Aygır ve Uzun (2018) tarafından geliştirilen, 26 maddelik, 5'li likert tipi Sosyal medya bağımlılık ölçeği ile araştırmacılar tarafından uzman görüşü (Sosyal Bilgiler Alan Eğitimcisi:2; Eğitim Programları Alan Eğitimcisi:1; Türkçe Öğretmeni:1) doğrultusunda hazırlanan kişisel bilgi ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,96 olarak belirlenmiştir. Bartlett küresellik testi sonucu ise Approx Chi-Square ( $\chi^2 = 7945,070$ ,  $p < .01$ ) olarak bulunmuş ve bu değer in ise anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı (iç tutarlılık katsayısı), ise tüm ölçek için 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için belirlenen Cronbach alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı ise 0,925 olarak belirlenmiştir.

## Verilerin Analizi

### Nicel Verilerin Analizi

Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarından elde edilen veriler SPSS 22.00. istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bununla birlikte elde edilen bulguların normal bir dağılım sergileyip sergilemediği kontrol edilmiş ve elde edilen varyansların homojen bir dağılım sergilediği görülmüştür. Verilerin analizinde ikili gruplarda "t-testi", ikiden fazla olan gruplarda ise tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek için Tukey (HSD) testi kullanılmıştır.

### Nitel Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler yazılı hale dönüştürülerek içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. "İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; s. 240). İçerik analizi tekniğinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar gizlilik esası doğrultusunda ÖA-E,K-85 (ÖA: Öğretmen Adayı; E,K: Cinsiyet; 85: Öğrenci Sırası) şeklinde kodlanmıştır. Tüm veriler kodlandıktan sonra, ortaya çıkan kavramlar belli başlıklar altında düzenlenmiştir. Elde edilen temalara göre sınıflandırılan veriler, görüşmede kullanılan doğrudan cümlelerle örneklendirilerek sunulmuştur.

## BULGULAR

### Nicel Bulgular

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları, araştırmada kullanılan Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği'nde yer alan Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Sosyal Medya Kullanım Aracı, Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş ve istatistiksel açıdan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları "**Cinsiyet**" değişkenine göre değişmekte midir? sorusuna cevap aranmıştır.

#### Tablo 1

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, Sosyal Medya Bağımlılığına İlişkin Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	P
Kız	117	2,7002	,70079	2,442	,016
Erkek	74	2,9569	,71870		

(\*p<0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.)

Tablo 1'de elde edilen verilere göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları "**Cinsiyet**" değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Bu sonuca göre erkek öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinin ( $\bar{X}$  =2,9569) kız öğretmen adaylarına ( $\bar{X}$  =2,7002) göre daha yüksek bir düzeyde olduğu söylenebilir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse bu çalışmaya katılan erkek öğretmen adaylarının sosyal medya konusunda daha bağımlı oldukları ifade edilebilir (P=,016, p<.05 ).

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları “**Sınıf Düzeyi**” değişkenine göre değişmekte midir? sorusuna cevap aranmıştır.

**Tablo 2**

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığına İlişkin Durumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
1. Sınıf	57	3,0101	,69473
2. Sınıf	44	2,6259	,71255
3. Sınıf	39	2,5710	,64718
4. Sınıf	51	2,8891	,72917
<b>Total</b>	<b>191</b>		

**Tablo 3**

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığına İlişkin Durumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı (Tukey)	Fark
Gruplar arası	6,301	3	2,100	4,299	<b>,006</b>	<b>1-2, 1-3</b>	
Gruplar içi	91,361	187	,489				
<b>Toplam</b>	<b>97,662</b>	<b>190</b>					

(\*P<0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.)

Tablo 3'te verilen bulgulara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları “**Sınıf Düzeyi**” değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen “Anova” sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ( $\bar{X}=3,0101$ ) ile ikinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı arasında ( $\bar{X}=2,6259$ ); yine bununla birlikte birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ( $\bar{X}=3,0101$ ) ile üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ( $\bar{X}=2,5710$ ) arasında, aritmetik ortalamaları yüksek olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde yer alan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. [ $F(3,187)=4,299, p<.05$ ].

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları “**Sosyal Medya Kullanım Aracı**” değişkenine göre değişmekte midir? sorusuna cevap aranmıştır.

**Tablo 4**

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığına İlişkin Durumlarının Sosyal Medya Kullanım Aracı Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	X	SS
1) Akıllı Telefon	142	2,8034	,71873
2) Tablet	8	2,5577	,54664



3) Dizüstü Bilgisayar	41	2,8340	,74522
<b>Total</b>	<b>191</b>		

**Tablo 5**

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığına İlişkin Durumlarının “**Sosyal Medya Kullanım Aracı**” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	,519	2	,259	,502	<b>,606</b>	--
Gruplar içi	97,144	188	,517			
<b>Toplam</b>	<b>97,662</b>	<b>190</b>				

(\*P<0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.)

Tablo 5'te verilen bulgulara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları “**Sosyal Medya Kullanım Aracı**” değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen “Anova” sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları sosyal medya kullanım aracı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Yani, Akıllı Telefon kullanan ( $\bar{X}=2,8034$ ); Tablet kullanan ( $\bar{X}=2,5577$ ) ve Dizüstü Bilgisayar kullanan ( $\bar{X}=2,8340$ ) öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinin benzer şekilde olduğu söylenebilir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse bu çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, Sosyal medya bağımlılıklarının farklılaşması üzerinde kullanılan araçların (*Akıllı telefon, Tablet, Dizüstü Bilgisayar*) herhangi bir etki oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir [ $F(2,188)=502$  p > .05].

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları “**Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi**” değişkenine göre değişmekte midir? sorusuna cevap aranmıştır.

**Tablo 6**

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığına İlişkin Durumlarının Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	X	SS
1) 0-500 TL	91	2,72	,742
2) 500-1000 TL	35	2,79	,687
3) 1000-1500 TL	28	2,89	,576
4) 1500-2000	16	2,82	,655
5) 2000 ve Üstü	21	2,97	,867
<b>Total</b>	<b>191</b>		

**Tablo 7**

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığına İlişkin Durumlarının “**Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi**” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---	----------------------

Gruplar arası	1,401	4	,350	,677	<b>,609</b>	--
Gruplar içi	96,261	186	,518			
<b>Toplam</b>	97,662	190				

(\*P<0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.)

Tablo 7’de verilen bulgulara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları **“Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi”** değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen “Anova” sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları aylık ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre aylık ekonomik gelir düzeyi 0-500 TL ( $\bar{X}$  =2,7270); 500-100 TL( $\bar{X}$  =2,7934); 1000-1500 TL ( $\bar{X}$  =2,8942); 1500-2000 TL ( $\bar{X}$  =2,8293); 2000 ve Üzeri TL ( $\bar{X}$  =2,9762) olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinin birbirinden farklı olmadığı söylenebilir. Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse bu çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, Sosyal medya bağımlılıklarının farklılaşması üzerinde aylık gelir düzeyi değişkeninin herhangi bir etki oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir [F(4,186)=677 p > .05].

## NİTEL BULGULAR

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına sosyal medya hakkında sorulan soruya ve öğrencilerin konuya ilişkin vermiş oldukları cevaplara yer verilmiştir.

**Soru 1:** Aktif bir şekilde en çok hangi sosyal medya (*Facebook, Instagram, Twitter, Swarm, Sanapchat, Pinterest, Badoo, Windows Live, Flixter vs.*) aracını ya da araçlarını kullanıyorsunuz? **Neden?**

**Tablo 8**

Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının En Sık Kullanmış Oldukları Sosyal Medya Araçları ve Nedenleri

En Sık Kullanılan Sosyal Medya	Neden	Frekans
Instagram	Eğlenmek (Komik ve İlginç Videolar) İçin	40
	Gündemi Takip Etmek İçin	31
	Arkadaşlarım ve Ailem İle İletişim Kurmak İçin	29
	Arkadaşlarımın Neler Yaptıklarını (Nerelere gidiyorlar ve Kimlerle Geziyorlar) öğrenmek için	42
	KPSS ve Genel Kültür Sayfalarını Takip Etmek İçin	17
	Fotoğraf ve Video Paylaşmak ve Arkadaşlarımın Paylaşımlarını Görmek İçin	29
	Karşı Cins ile Flört Etmek İçin	10
	Modayı Takip Etmek İçin	5
	Yeni Yemek Tarifleri Öğrenmek İçin	5
	Trend Makyaj Bilgileri Öğrenmek İçin	4
	Arkadaşlarımın Siyasi Düşüncelerini Öğrenmek İçin	3
	Gizlilik Açısından Daha Güvenli Olduğu İçin	3

	Karakter Analizi Yapmak İçin	2
	Herkes Tarafından Kullanıldığı İçin Gerekli Olduğunu Düşünüyorum	2
	Ünlüleri Takip Etmek İçin	1
	Kitap Tavsiyesi Almak İçin	1
<b>Facebook</b>	Gündemi Takip Etmek İçin	26
	KPSS ve Ders Notlarını Takip Etmek İçin	13
	Arkadaşlarımın Neler Paylaştığını Görmek İçin	4
	Arkadaşlarımın Siyasi Düşüncelerini Öğrenmek İçin	7
	Arkadaşlarımla İletişim Kurmak İçin	11
	Eğlenceli Videolar İzlemek İçin	2
<b>Twitter</b>	Gündemi Takip Etmek İçin	19
	Siyaseti ve Siyasetçileri Takip Etmek İçin	12
	Düşüncelerimi Özgür Bir Şekilde Paylaşmak İçin	9
	Herkes Tarafından Kullanıldığı İçin Gerekli Olduğunu Düşünüyorum	2
	Seviyeli Olduğu İçin	2
	Edebi Sayfaları Takip Etmek İçin	1
<b>Snapchat</b>	Kaliteli ve Değişik Efektlerde Fotoğraf Çekinebilmek İçin	10
	Hayvan Efektli Fotoğraf Çekmek İçin	1
<b>Pinterest</b>	Dekorasyon Konusunda Fikir Edinmek İçin	2
	Sanatsal Fotoğrafları Takip Etmek İçin	1
<b>Youtube</b>	Video Çeşitliliği Olduğu İçin	5
	Video Önerdiği İçin	2
<b>Swarm</b>	Foto Paylaşmak İçin	2
	Karşı Cinsle Flört Etmek İçin	2
<b>Kullanmıyorum</b>	Zaman Kaybı	21
	Güvenli Değil	2

Tablo 8'e bakıldığında öğretmen adaylarının en çok Instagram, Facebook, Twitter ve Snapchat sosyal medya araçlarını kullandıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adayları "**Instagram**"ı sık kullanma durumunun gerekçelerini: Eğlenmek İçin (f:40); Gündemi Takip Etmek İçin (f:31); Arkadaşların Neler Yaptıklarını Öğrenmek İçin (f:42); Fotoğraf ve Video Paylaşımı Yapmak İçin (f:29); KPSS, Genel Kültür ve Ders Notu Paylaşımını Takip Etmek İçin (f:17); Karşı Cinsle Flört Etmek İçin (f:10) temalarına vurgu yaparak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, "**Facebook**" için ise Gündemi Takip Etmek (f:26); KPSS, Genel Kültür ve

Ders Notu Paylaşımını Takip Etmek (f:13); Arkadaşlarla İletişim Kurmak İçin (f:11) temalarına vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları **"Twitter"** için en çok, Gündemi Takip Etmek (f:19); Siyaseti ve Siyasetçileri Takip Etmek (f:12); Düşüncelerimi Özgür Bir Şekilde Paylaşmak (f: 9) temalarına vurgu yaparken öte taraftan **"Snapchat"** için de, Kaliteli ve Değişik Efektlerde Fotoğraf Çekinebilmek (f:10) temasına vurgu yaptıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan bazı öğretmen adayları (f:23); ise hiçbir sosyal medya platformunu (zaman kaybı ve güvenilir olmadıkları gerekçeleriyle) kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin vermiş olduğu cevaplar aşağıda verilmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları konu ile ilgili düşüncelerini

**(ÖA-K-161).** *Instagram ve Twitter kullanıyorum. Doğru ve dürüst olmak gerekirse evlilik düşündüğüm kişiyle de instagram da tanıştım. Mutluyuz. Üç yıllık bir ilişkimiz var ve ilişkimiz devam ediyor.*

**(ÖA-K-176).** *En aktif olarak "Twitter" uygulamasını kullanıyorum. Çünkü, benim için güncel olayları ve haber takibini yaptığım en faydalı uygulamadır.*

**(ÖA-K-121).** *Instagram kullanıyorum. Çünkü fotoğraf çekmeyi çok seviyorum. Fotoğraflarımı da çevremle paylaşmak beni mutlu ediyor. Ayrıca instagramda eğlenceli videolar izleyebiliyor, yeni yemek tarifleri öğrenebiliyorum.*

**(ÖA-E-167).** *Facebook ve instagram kullanıyorum. Arkadaşlarım ve yakın çevremle iletişim kurmak için.*

**(ÖA-K-129).** *Sadece twitter uygulamasını kullanıyorum. Sebebi ise siyasete olan ilgimden kaynaklanıyor. Siyasetçilerin neler paylaştıklarını merak ediyorum. Ayrıca twitter'ı diğer uygulamalar göre daha seviyeli buluyorum.*

**(ÖA-K-64).** *Instagram kullanıyorum. Nedenine gelince, arkadaşlarımın ve çevremdeki insanların neler yaptıklarını merak ediyorum. Özellikle nerelere takıldıklarını, kimlerle gittiklerini, gezilebilecek mekânların nereler olduğunu bilmek istiyorum.*

**(ÖA-K-157).** *Snapchat ve instagram kullanıyorum. Snapchatte kaliteli fotoğraflar çekiyorum. Çektiğim bu fotoğrafları da Instagramda paylaşıyorum.*

**(ÖA-K-159).** *Hiçbirini kullanmıyorum. Çünkü hepsinin vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.*

**(ÖA-E-187).** *En çok facebook ve instagram kullanıyorum. Çünkü bu platformlarda KPSS, ders notları, animasyon ve genel kültüre ilişkin faydalı paylaşımlar olduğunu düşünüyorum. Ayrıca akrabalarımın ve arkadaşlarımın yaptığı aktiviteleri buralardan takip ediyorum. şeklinde belirtmişlerdir.*

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları, Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği'nde yer alan Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Sosyal Medya Kullanım Aracı, Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi değişkenlere göre incelenmiş ve araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- 1) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları "Cinsiyet" değişkenine incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre erkek öğretmen adaylarının, puan ortalamalarının kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Serdar, Harmandar Demirel, Demirel (2018) ile Kır ve Sulak, (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Her iki çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışma sonucunda cinsiyet değişkenine göre durumun erkek öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür. Yine Seferoğlu ve Yıldız (2013) tarafından ilköğretim 5 ve 6 sınıf öğrencileri üzerinden yapılan benzer bir çalışmada, internet bağımlılık ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öte taraftan Öncel ve Tekin (2016) tarafından Ortaöğretim (9,10 ve 11. Sınıf) üzerinde yapılan benzer bir diğer çalışmada ise elde edilen bulgular bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin sosyal medya (facebook) bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum farklı yaş gruplarında yer alan öğrencilerin ilgi, beklenti ve isteklerinin ayrışmasından kaynaklanmış olabilir. Balcı ve Gölcü (2013) tarafından yapılan benzer

bir diğer çalışmada ise elde edilen sonuçlara göre Kadınların sosyal medyayı (facebook) arkadaşlarla iletişim kurma fotoğraf paylaşma ve fotoğraflara bakma açısından erkeklerden daha fazla kullandıkları görülmüştür.

- 2) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları “Sınıf Düzeyi” değişkenine incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde yer alan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum farklı sınıf düzeylerinde yer alan öğrencilerin geleceğe yönelik farklı düşünce yapılarına sahip olmuş olma durumlarından kaynaklanmış olabilir. Örneğin, birinci sınıf düzeyinde yer alan öğretmen adayları önceki yıllarda yaşanan üniversite sınavlarına hazırlanma sürecinin, sona ermiş olmasına bağlı olarak psikolojik açıdan rahatlamış olmanın etkisiyle (eğlence, sanal ortamda arkadaşlık edinme vs.) sosyal medya etkinliklere yönelmiş olabilirler. Üst sınıflarda yer alan (2-3-4.sınıf) öğretmen adayları ise geleceğe yönelik bazı planlamalarda bulunmuş olma kararına bağlı olarak, (KPSS, Kariyer ve İş Planlamaları vs.) daha önemli beklentiler için sosyal medya ortamlarında daha az vakit geçirmek için kendilerini bu mecradan uzak tutmuş olabilirler.
- 3) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları “Sosyal Medya Kullanım Aracı” değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre öğrencilerin, sosyal medya bağımlılıklarının farklılaşması üzerinde kullanılan teknolojik araçların (*Akıllı telefon, Tablet, Dizüstü Bilgisayar*) herhangi bir etki oluşturmadığı görülmüştür.
- 4) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal medya bağımlılığına ilişkin durumları “Aylık Ekonomik Gelir Düzeyi” değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre öğrencilerin, sosyal medya bağımlılıklarının farklılaşması üzerinde aylık gelir düzeyi değişkeninin herhangi bir etki oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum sosyal medya platformlarına ulaşmanın, bu ağlara herhangi bir şekilde giriş yapmanın veya bu ağlarda herhangi bir hesap açabilme, blog oluşturma (*insanların öğrendiklerini, ya da bildiklerini, paylaşmak istedikleri web tabanlı sistem*) durumunun çok maliyet gerektiren bir iş olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Öte yandan Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına günlük yaşamlarında en çok hangi sosyal medya aracını ya da araçlarını kullandıkları sorusu sorulmuş ve bunu gerekçeleriyle birlikte belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen sonuca göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok Instagram, Facebook, Twitter ve Snapchat sosyal medya araçlarını kullandıkları görülmüştür. Gerekçe olarak da en çok “Instagram” için Eğlenmek (f:40); Gündemi Takip Etmek (f:31); Arkadaşların Neler Yaptıklarını Öğrenmek (f:42); Fotoğraf ve Video Paylaşımı Yapmak (f:29); KPSS, Genel Kültür ve Ders Notu Paylaşımını Takip Etmek İçin (f:17); Karşı Cinsle Flört Etmek İçin (f:10) temalarının ön plana çıktığı görülmüştür. “Facebook” için Gündemi Takip Etmek (f:26); KPSS, Genel Kültür ve Ders Notu Paylaşımını Takip Etmek (f:13); Arkadaşlarla İletişim Kurmak (f:11) temaları ön plana çıkmıştır. “Twitter” için, Gündemi Takip Etmek (f:19); Siyaseti ve Siyasetçileri Takip Etmek (f:12); Düşüncelerimi Özgür Bir Şekilde Paylaşmak (f: 9) temaları ön plana çıkarken “Snapchat” için de, Kaliteli ve Değişik Etkilerde Fotoğraf Çekinebilmek (f:10) temasına vurgu yapıldığı görülmüştür. Bazı öğretmen adayları (f:23); ise sosyal medya platformlarını, zaman kaybı olarak gördükleri ve güvenilir bulmadıkları için kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Vural ve Bat (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu benzer çalışmada, Öğrencilerin sosyal ağlar içerisinde en çok Facebook’u kullanmakta oldukları ve öğrencilerin yarısından fazlasının (% 53,6) fotoğraf paylaşım sitelerini takip ettikleri görülmüştür.

Elde edilen bu veriler doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

1. Bu çalışma farklı fakülte ve bölümler üzerinde tekrarlanabilir
2. Ülke genelindeki genel çerçeveyi görebilmek için çalışma farklı bölgelerde ve farklı meslek grupları üzerinde yapılabilir.
3. Sosyal Medya platformlarının içeriği gençlerin istifade edebileceği yararlı malzemelerle donatılabilir.
4. Sosyal Medyanın özellikle ahlaki boyutunun (Karşı Cins ile Flört Edilmesi sonucundan hareket edilirse) takip edilmesi toplumda önemli bir yeri olan ve talep edilen sağlıklı aile kurumunun geleceği açısından yararlı olabilir.

#### KAYNAKÇA/REFERENCES

Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, s.55-67.

- Aslanyürek, M., Gürdal, S.A., Dursun, S., Tunçel, E., İzmirli Ayan, M. (2015). Sosyal medya gerçeği ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medya algısının değerlendirilmesi, *Electronic Journal Of Vocational Colleges*, (Aralık): 1-8
- Bakır Ayğar, B., & Uzun, B. (2018). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *ADDICTA: The Turkish Journal On Addictions*, 5(3), s. 1-19.
- Balci, Ş., & Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selçuk University example. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 255-278.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: İnternet bağımlılığı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, s.83-98.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research. (2nd Edition)*. California: Sage Publications Inc.
- Çakır, Ö., Horzum, M. B. & Ayas, T. (2013). *İnternet bağımlılığının tanımı ve tarihçesi*. M. Kalkan & C. Kaygusuz (Ed.), *İnternet bağımlılığı sorunlar ve çözümler* (s. 1-25). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, İ. (2012). *Öğretmen adaylarının sosyal ağ (Facebook) kullanımlarının incelenmesi* Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Dinç, M (2010). *İnternet Bağımlılığı*, İstanbul: Ferfir Yayıncılık.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook friends: Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Greenfield, D. N. (1999). *Virtual addiction: Sometimes new technology can create new problems*. Erişim tarihi: 04.05.2019, [http://www.virtual-addiction.com/pdf/nature\\_internet\\_addiction.pdf](http://www.virtual-addiction.com/pdf/nature_internet_addiction.pdf).
- Greenfield, D.N. (1999). Psychological Characteristics of Compulsive Internet Use: A Preliminary Analysis, *CyberPsychology & Behavior*, 2 (5), s.403-412,
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32(1), 151-176.
- Kang, M., & Schuett, M. A. (2013). Determinants of sharing travel experiences in social media. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 30(1-2), 93-107.
- Karasar, N. (2000). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kır, İ., Sulak, Ş (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:13 Sayı:51, s.150-167.
- Kim, S., & Kim, R. (2002). A study of internet addiction: Status, causes, and remedies. *Journal of Korean Home Economics Association*, 3(1), 1-19.
- Koçak, N. G. (2012). *Bireylerin sosyal medya kullanım davranışlarının ve motivasyonlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir'de bir uygulama*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Lietsala, K., Sirkkunen, E., (2008). *Social media: introduction to the tools and processes of participatory economy*. Tampere Finland: Tampere University Press.
- Magsamen-Conrad, K., & Greene, K. (2014). Technology addiction's contribution to mental wellbeing: The positive effect of online social capital. *Computers in Human Behavior*, 40, 23-30.
- Mazman, S. G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sınanan, J., Spyer, J., Venkatraman, S., Wang, X., (2016). *How The World Changed Social Media*, London: UCL Press,
- Öncel, M., Tekin, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin facebook bağımlılık düzeyleri ve kullanım amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), s.179-197.
- Özkaşıkçı, İ. (2012). *Sosyal medya pazarlama. Yeniçağda sosyal medya kullanımı ve performans ölçümü*: İstanbul: Şahsi Yayın.

- Öztürk, M. & Akgün, Ö. E. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve bu sitelerin eğitimlerinde kullanılması ile ilgili görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 49–67.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Seferoğlu, S. S. & Yıldız, H. (2013). Dijital çağın çocukları: İlköğretim öğrencilerinin Facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma. *İletişim ve Diplomasi*, 2, s.31–48.
- Serdar, E., Harmandar Demirel, D., Demirel, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin facebook kullanımı ile yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 11 Sayı: 60, s.1402-1409.
- Solmaz, B., Görkemli, H. N. (2012). Yeni Bir İletişim Alanı Olarak Sosyal Medya Kullanımı ve Konya Kadın Dernekleri Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 28, s.183-189.
- Sussman, S. (2012). Steve Sussman on Rudolf H. Moos's iatrogenic effects of psychosocial interventions: Treatment, life context, and personal risk factors a clarification. *Substance Use & Misuse*, 47, 1601–1602.
- Şahin, M. (2007). *Madde Bağımlılığı konusunda Türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezler üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekinarslan E., & Gurer M. D. (2011). Problematic internet use among Turkish university students: A multidimensional investigation based on demographics and internet activities. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 1028–1050.
- Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden\\_edinilmistir](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden_edinilmistir).
- Vural, Z. B. A., ve Bat, M. (2010) "Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma" *Journal of Yasar University*, Sayı 5, ss.3348-3382.
- Wu, L. (2013). Social network effects on productivity and job security: Evidence from the adoption of a social networking tool. *Information Systems Research*, 24(1), 30–51.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

### **İletişim/Correspondence**

Dr. Kenan BAŞ

[kenanbas2301@gmail.com](mailto:kenanbas2301@gmail.com)

Dr. Abdulkerim DİKTAŞ

[abdulkerim.diktaş@usak.edu.tr](mailto:abdulkerim.diktaş@usak.edu.tr)

# Development of Teachers' Curriculum Literacy Scale: Validity and Reliability Study

Veda Yar Yıldırım, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
<https://orcid.org/0000-0002-2129-4189>

## Abstract

The aim of this study is to develop the "Teachers' Curriculum Literacy Scale (TCLS), which will be able to determine teachers' curriculum literacy levels, to make its validity and reliability studies. Convenience sampling method was used to determine the study group of the research in order to develop the Teachers' Curriculum Literacy Scale (TCLS). For this purpose, the teachers study in Tokat and Kahramanmaraş provinces in 2018- 2019 academic year constitute the study group. 320 teachers for EFA and 541 teachers for CFA constitute the study groups and data collected from two different groups were analyzed. The results of EFA showed that the scale has three factors and 29 items. This construct was verified by CFA. Fit index values of the model was  $\chi^2/df= 2.40 < 4$ ; CFI=0.93; TLI=0.92; RMSEA=0.05; SRMR=0.04. The Cronbach's alpha reliability coefficients were calculated as ,94 for the first factor (skill); ,93 for the second factor (knowledge) and ,92 for the third factor (attitude). When all the factors included in the scale were evaluated together, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated as ,96. The findings obtained from the validity and reliability studies made for 29-item and 3-factor TCLS to reveal teachers' curriculum literacy levels indicate that a measurement tool has been developed to obtain valid and reliable results. With this developed measurement tool, teachers' curriculum literacy can be examined, and comparisons can be made in terms of different variables.

**Keywords:** Curriculum literacy, reliability, validity, scale



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 208-224  
DOI: 10.17679/inuefd.590695

Received : 11.07.2019  
Accepted : 12.02.2020

## Suggested Citation

Yar Yıldırım, V. (2020). Development of teachers' curriculum literacy scale: validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 208-224. DOI: 10.17679/inuefd.590695



## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Curriculum is the framework that guides teachers and includes the knowledge, skills and attitudes that students should acquire (MEB, 2017). The primary task of teachers is to provide instruction and to adapt curriculum for the students (Stabback, 2016; Sünbül, 1996). The success of the curriculum depends on the teachers' ability to fulfill their responsibilities towards curriculum (Arı, 2010; Özer & Acar, 2011).

Literacy is a concept that includes understanding, meaning and perception (Aşıcı, 2009). The skills of being able to see, express, create meaning, produce thoughts, use, integrate and reflect knowledge to behavior are seen as necessary elements for literacy (Önal, 2010). These elements show that literacy is not only related to knowledge and skill but also to attitude. Because attitude is the way people stand in a situation, it covers emotional and cognitive elements and turns into motivation (Inceoğlu, 2004). Teachers are the practitioners of the curriculum. Teachers' attitudes towards the curriculum are one of the important problem areas (Erdem & Eğmir, 2018).

When the literacy literature is examined, it is seen that the components of literacy are combined into three main themes: Knowledge, skill, attitude components (Miller, 1983; Keskin & Korkmaz, 2017; Kurbanoglu, 2010). In the application of these three main themes to curriculum, the components are as follows: curriculum knowledge (concepts, philosophy), skill (curriculum preparation, implementation, guidance, monitoring, evaluation, management skills) and attitude (support, assistance, meeting needs, explanation).

As in the relevant legislation related to the teaching profession, the teachers who implement curriculum at schools have some duties and responsibilities related to the curriculum. In order to fulfill these responsibilities, teachers need to be curriculum literate, that includes knowing curriculum multi-dimensionally, being able to apply curriculum, develop curriculum if necessary and their attitude towards curriculum.

### **Purpose**

It is considered important for both researchers and practitioners that a scale is developed that will measure teachers' curriculum literacy in all dimensions. For researchers, it will be able to increase the accumulation of knowledge about the field together with other scales. For practitioners, both teachers' need about curriculum will be revealed and necessary studies will be carried out. In line with these explanations, the aim of this study is to develop the "Teachers' Curriculum Literacy Scale (TCLS)", which will be able to determine teachers' curriculum literacy levels; to make its validity and reliability studies.

### **Method**

Convenience sampling method was used to determine the study group of the research in order to develop the Teachers' Curriculum Literacy Scale (TCLS). For this purpose, the teachers working in Tokat and Kahramanmaraş provinces in 2018- 2019 academic year constitute the study group. In this study, data collected from two different groups were analyzed. 320 teachers for EFA and 541 teachers for CFA constitute the study groups.

In order to develop the scale, literature review was conducted, item pool was formed, and expert opinion was obtained. For the construct validity of the scale, firstly exploratory factor analysis (EFA) was used to examine the structure of the scale and confirmatory factor analysis (CFA) was performed to see whether the resulting structure was verified. Cronbach's Alpha reliability coefficient for the reliability of the scale; item total correlation for the internal validity of the items and sub-group 27% and upper group 27% average t-test were examined. In addition, the relationship between the factors of the scale was examined. SPSS 22 program was used for data analysis and Mplus 7.4 program was used for Confirmatory Factor Analysis.

### **Findings**

Prior to the exploratory factor analysis, the assumption that there were no extreme values that could affect the results of the analysis, the normal distribution and the suitability of the sample size for factorization were tested. It was found that total item correlations were between .60 and .78 and there was no item below .30. KMO value exceeded .60 and found to be .97. The Bartlett Sphericity test result was found to be statistically significant, the chi-square value obtained was significant at .01 level, that is, the data came from a multivariate normal distribution.

In the first analysis, 3 factors, the eigenvalue of which is greater than 1 and the contribution to variance of which is 62.67%, were found. Since the number of samples was over 300 (Field, 2005), scree plot was also examined. In the next step, varimax vertical rotation technique was used to interpret the three-factor structure. As a result of the analysis, 5 items (10, 11, 16, 19, 27) were excluded from the analysis because they were over .30 and overlapped in two factors and the analysis was repeated (Çokluk, Şekercioğlu & Büyükoztürk, 2010). After this analysis, there were no items to be disposed of on the scale. The contribution of the three-factor scale to the total variance was calculated as 24.38% for the first factor (skill), 20.29% for the second factor (knowledge) and 19.33% for the third factor (attitude). The total contribution of these three factors to the variance was calculated as 64.05%. The results showed that the factor loadings for the first factor (skill) change between .55 and .74 and constitute of thirteen items (12,13,14,15,17,18,20,21,22,23,24,25,26); the factor loadings for the second factor (knowledge) change between .60 and .78 and constitute of nine items (1,2,3,4,5,6,7,8,9); the factor loadings for the third factor (attitude) change between .57 and .79 and constitute of seven items (28,29,30,31,32,33,34). The items in the scale in terms of factor loadings are those with .55 and above.

The Cronbach's alpha reliability coefficients were calculated as .94 for the first factor (skill); .93 for the second factor (knowledge) and .92 for the third factor (attitude). When all the factors included in the scale were evaluated together, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated as .96. It was found that there was a statistically significant difference between the lower and upper groups of 27% and t value was found to be significant ( $p < .001$ ) for each item, for each factor and for the whole scale. It was found that there was a high correlation between the total score of the scale and the three factors and between the factors; and there was a significant relationship between these values at .01 level.

Since the RMSEA and SRMR were lower than 0.08 and the CFI and TLI were greater than 90, the model was acceptable ( $\chi^2 / df = 2.40 < 4$ ; CFI = 0.93; TLI = 0.92; RMSEA = 0.05; SRMR = 0.04).

### ***Discussion & Conclusion***

The findings obtained from the validity and reliability studies made for 29 items and 3-factor TCLS to reveal teachers' curriculum literacy levels indicate that a measurement tool has been developed to obtain valid and reliable results. With this developed measurement tool, teachers' curriculum literacy can be examined, and comparisons can be made in terms of different variables.

# Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Veda Yar Yıldırım, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
<https://orcid.org/0000-0002-2129-4189>

## Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirleyebilecek "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği"ni (ÖPOÖ) ortaya çıkarmak; geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği'ni (ÖPOÖ) geliştirmek amacıyla araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tokat ve Kahramanmaraş illerinde görev yapan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada iki ayrı grup üzerinden toplanan veriler analiz edilmiştir. AFA için 320 öğretmen ve DFA için 541 öğretmen çalışma gruplarını oluşturmuştur. AFA sonucu, ölçeğin üç faktörlü ve 29 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yapı DFA yoluyla doğrulanmıştır. Ortaya çıkan modelin uyum indeksleri incelendiğinde  $\chi^2/df= 2.40 < 4$ ; CFI=0.93; TLI=0.92; RMSEA=0.05; SRMR=0.04 'tür. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları birinci faktör (beceri) için .94, ikinci faktör (bilgi) için .93 ve üçüncü faktör (tutum) için .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm faktörler bir arada değerlendirildiğinde hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak için 29 maddeli ve 3 faktörlü ÖPOÖ için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilecek bir ölçme aracı geliştirildiğini göstermektedir. Geliştirilen bu ölçme aracı ile öğretmenlerin program okuryazarlıkları incelenebilir, farklı değişkenler açısından karşılaştırmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Program okuryazarlığı, geçerlik, güvenilirlik, ölçek



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 208-224  
DOI: 10.17679/inuefd.590695

Gönderim Tarihi : 11.07.2019  
Kabul Tarihi : 12.02.2020

## Önerilen Atıf

Yar Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. DOI: 10.17679/inuefd.590695

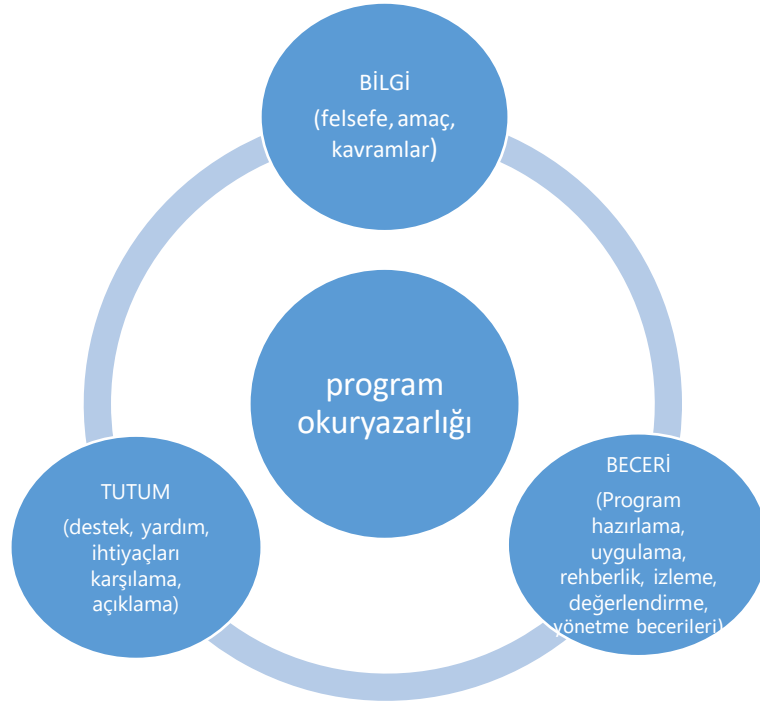
## GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin en kritik öğelerinden birisi olan öğretmenler gerçekleştirmiş oldukları eğitim-öğretim faaliyetlerini bir program dahilinde yürütmektedirler. Eğitim programları öğretmene rehberlik eden, öğrencilerin kazanmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren çerçevedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin öncelikli görevi öğretimi sağlamak ve öğrenciler için eğitim programlarını uyarlamaktır (Stabback, 2016; Sünbül, 1996). Programların başarısı öğretmenlerin programa karşı sorumluluklarını yerine getirebilme yeteneğine bağlıdır (Arı, 2010; Özer ve Acar, 2011).

Yasal mevzuatlarda öğretmenin öğretim programlarına ilişkin görevleri belirtilmektedir. Öğretmenlerin programa ilişkin görevlerine ilişkin üç farklı yasal mevzuatta yer alan ifadeler incelendiğinde; 1) Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) mesleğin tanımında "Madde 43 – Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" ifadesiyle öğretmenin ilk görevinin eğitim öğretim olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler eğitim öğretim işlerini kendi alanlarında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan öğretim programı rehberliğinde yürütmektedirler. 2) Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde (2014) öğretmenlerin program görevleri: "zümre öğretmenler kurulunda öğretim programlarının analizi, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak, eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımların esas alınması" olarak belirlenmiştir. Yönetmelikte özetle öğretmenlere hazırlanmış programları uygulamak, analiz etmek, ölçmede programların kazanımlarını kullanmak, gerekirse program hazırlamak görevlerinin olduğu görülmektedir. 3) Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde (2013) öğretim programlarıyla ilgili; Yükseköğretime, hem mesleğe hem yükseköğretime, hayata, iş alanlarına hazırlayan ve bakanlıkça uygun görülen ders çizelgeleriyle öğretim programları uygulandığını, öğretim programlarının, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri yanında bireysel farklılıklarına ve yönelecekleri alanın özelliklerine, okul ve program türlerine uygun olarak ortak dersler, alan ve dal dersleri ile seçmeli derslerden oluştuğu, öğrenci başarılarının programda yer alan öğrenme kazanımlarına göre ölçüldüğü belirtilmektedir. Yönetmelikte öğretmene, izleyeceği programı öğrenciye açıklama, programa uygun yöntem, teknik geliştirme ayrıca meslek liselerinde öğretim programlarına uygun olarak döner sermayeyle ilgili işleri planlama ve yapma görevleri belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin gerektiğinde yeni öğretim programlarının hazırlanması, mevcutların geliştirilmesi ve programları değerlendirmesi gibi görevleri olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenler için Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği (MEB, 2012) yeterlik alanlarından birisi ise; Program ve İçerik Bilgisi: Türk milli eğitiminin amaç ve ilkeleri, özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi, özel alan öğretim programını izleme – değerlendirme ve geliştirme olarak belirlenmiştir. Bu yeterlik alanı öğretmenlerin program konusunda çok yönlü yetişmelerini kapsamaktadır. Ancak Türk Eğitim Derneği'nin (2009) raporunda öğretmenlerin program değişikliklerini takip etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Program okuryazarlığı konusunda öğretmenlerin seviyelerinin yüksek olması program geliştirme yaklaşımlarına aşına olmayı, programı doğru uygulamayı beraberinde getirebilir (Ariav, 1991). Program geliştirme ile ilgili içerik bilgisi konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenler öğrenci performansını da artırmaktadır (Chapman ve Mahlick, 1997; Kanu, 1996; Chau, 1996; Akt. Passos, 2009). Yukarıda belirtilen mevzuat ve ilgili alan yazın öğretmen program ilişkisini görev bağlamında ortaya koymaktadır. Bu bağlamda programı yürütecek öğretmenlerin program konusunda bilgili, becerili ve olumlu tutum kazanmış olmasını gerektirmektedir. Bilgi, beceri, tutum boyutlarının bileşimi anlamında kullanılan okuryazarlık kavramının son yıllarda alan yazında yerini aldığı görülmektedir. Bu araştırmanın konusu olan program okuryazarlığı kavramı eğitim çalışanlarının programa ilişkin yeterliliklerinin artırılmasını da içermektedir (Bolat, 2017).

Okuryazarlık literatürü ışığında genel anlamda okuryazarlığın bileşenleri şu şekilde oluşmaktadır; bilgi (Snively ve Cooper, 1997), beceri (Kurdayoğlu ve Tüzel, 2010), tutum (Yore ve diğ., 2007), anlam oluşturma, düşünme (Potter, 2005; Disessa, 2000), farkındalık (Lewis ve Jhally 1998), yaşamda kullanma (Pugalee, 1999), çoklu bakış (Gregory ve Cahill, 2009), uygulama (Şahin ve Say, 2010). Okuryazarlığın bu bahsedilen bileşenlerinin üç ana temada birleştirildiği görülmektedir: Bilgi, beceri, tutum bileşenleri (Miller, 1983; Kurbanoglu, 2010; Keskin ve Korkmaz, 2017). Bu üç ana temanın programa uygulanmasında bileşenler şu şekilde oluşmaktadır: program bilgisi (kavramlar, felsefe), beceri (program hazırlama, uygulama, rehberlik, izleme, değerlendirme, yönetme becerileri) ve tutum (destek, yardım, ihtiyaçları karşılama, açıklama) şeklindedir. Bu bilgiler ışığında program okuryazarlığının gösterimi Şekil 1'de verilmektedir.



Şekil 1. Program okuryazarlığı (Kaynak: Yar Yıldırım ve Dursun, 2018)

Program okuryazarlığı konusunda ilgili alan yazında sınırlı sayıda ölçek geliştirilmiştir. Bunlar Bolat (2017), Yar Yıldırım (2018) ve Aslan ve Gürlen (2019) tarafından geliştirilmiş olan ölçeklerdir. Bolat'ın (2017) geliştirdiği ölçek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin değil öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Ölçekte program okuryazarlığı bilgi ve beceri olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır. Ölçeğin boyutları da okuma ve yazma olarak isimlendirilmiştir. Geliştirilen ölçekte tutum boyutu eksik görülmektedir. Çünkü okuryazarlık kavramı çok boyutlu düşünmeyi ve tutumu da içermektedir.

Program okuryazarlığı konusunda bir diğer ölçek, Aslan ve Gürlen'in (2019) Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri araştırmasında geliştirdikleri ölçektir. Ölçeğin sadece ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlere yönelik olduğu görülmektedir. Tüm kademelerde (okul öncesi, ilkököl, ortaokul, lise) çalışan öğretmenler için program okuryazarlığı ölçeğine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca çalışmada program okuryazarlığı, program bilgisi, programı planlama ve uygulama alt boyutları olarak ele alınmıştır. Okuryazarlığın içerisinde tutum boyutuna ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuryazarlık anlamayı, anlamlandırmayı, algıyı da içeren bir kavramdır (Aşıcı, 2009). Görebilme, ifade edebilme, anlam oluşturabilme, düşünce üretebilme, kullanabilme, bütünleştirebilme, bilgiyi davranışa yansıtabilme becerileri okuryazarlık için gerekli unsurlar olarak görülmektedir (Önal, 2010). Bu unsurlar okuryazarlığın sadece bilgi, beceri değil aynı zamanda tutumla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Çünkü tutum, insanın bir durum karşısında duruş biçimidir ve duygusal ve bilişsel öğeleri kapsamakta ve motivasyona dönüşmektedir (İnceoğlu, 2004). Öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcılarıdır. Öğretmenlerin programa karşı tutumları önemli sorun alanlarından birisi olarak görülmektedir (Erdem ve Eğmir, 2018).

Okuryazarlık aynı zamanda eleştirel düşünmeyi de içermektedir (ACRL, 2011): Eleştirel düşünme beraberinde tutumları da getirmektedir. Zira Korkmaz'ın aktarmalarında (2009), eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel bileşenden birisinin eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri olduğunu (Özdemir, 2005; Scriven ve Paul, 2007; Siegel 1999; Yeh, 1997). Bu bileşen tutumları, sorumluluk duygusunu ve eğilimleri içermektedir. Öğretmenlerin yasal mevzuatta yer alan program görevleri beraberinde programa karşı tutum geliştirme sorumlulukları yüklemektedir. Bu yüzden program okuryazarlığı mutlaka tutum boyutunu da içermelidir.

Program okuryazarlığı ile ilgili geliştirilen bir diğer ölçek ise Yar Yıldırım'ın (2018) doktora tez çalışmasında geliştirilen "Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" okul yöneticilerinin program okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Okul yöneticileri için geliştirilen program

okuryazarlığı ölçeği bilgi, program yönetim becerisi, öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi ve tutum olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgili yasal mevzuatta olduğu gibi öğretim programlarını okullarda uygulayan öğretmenlerin programa ilişkin bir takım görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin uyguladıkları programı çok boyutlu bilme, uygulayabilme, programı gerekirse geliştirebilme ve programa ilişkin tutumunu içeren program okuryazarı olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığını tüm boyutlarıyla ölçecek bir ölçeğin alan yazına kazandırılmasının hem araştırmacılar için hem de uygulayıcılar için önemli görülmektedir. Araştırmacılar için yukarıda bahsedilen ölçeklerle (Bolat, 2017; Yar Yıldırım, 2018; Seda ve Gürlen; 2019) birlikte alana ilişkin birikimsel bilginin artmasını sağlayabilecektir. Uygulayıcılar için ise hem öğretmenlerin program konusunda gelişim ihtiyacı ortaya konabilecek hem de gerekli çalışmalar yapılabilecektir. Bu açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirleyebilecek "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği"ni (ÖPOÖ) ortaya çıkarmak; geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır.

## YÖNTEM

### Çalışma Gurubu

Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği'ni (ÖPOÖ) geliştirmek amacıyla araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem daha kolay ulaşılabilecek veri toplama imkanı vermektedir (Balcı, 2004). Bu amaçla 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Tokat ve Kahramanmaraş illerinde MEB' e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada iki ayrı grup üzerinden toplanan veriler analiz edilmiştir. AFA için 320 öğretmen ve DFA için 541 öğretmen çalışma gruplarını oluşturmuştur. Tablo 1'de birinci çalışma grubuna ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 1  
AFA Öğretmen çalışma grubuna ilişkin demografik veriler (N=320)

Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	183	57.2	Mezun ol. okul	Eğitim fakültesi	251	78.4
	Kadın	137	42.8		Fen Edebiyat	45	14.1
	Toplam	320	100		Diğer	24	7.5
Branş	Okul öncesi	108	33.8	Okul türü	Toplam	320	100
	Sınıf öğretmeni	4	1.3		Anaokulu	2	.6
	Branş öğretmeni	208	65.0		İlkokul	8	2.5
	Toplam	320	100		Ortaokul	90	28.1
Kıdem	1-4	44	13.8	Eğitim durumu	Lise	220	68.8
	5-9	50	15.6		Toplam	320	100
	10-14	79	24.7		Ön lisans	2	.6
	15-19	51	15.9		Lisans	285	89.1
	20+	96	30.0		Yüksek lisans	31	9.7
	Toplam	320	100		Doktora	2	.6
				Toplam	320	100	

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%57.2) erkek olduğu görülmektedir. Branş değişkeninde branş öğretmenlerin ağırlıkta (%65) olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeninde daha çok 20+ yıl (%30) grubunun ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%78.4) Eğitim Fakültesi mezunu; %14.1'i ise Fen Edebiyat Fakültesi mezundur. Çalıştıkları okul türü değişkeninde öğretmenlerin %68.8'i lisede çalışmaktadır. Eğitim durumlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%89.1) lisans mezundur.

İkinci çalışma grubunu DFA için veri toplanan öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 2'de ikinci çalışma grubuna ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 2  
DFA Öğretmen çalışma grubuna ilişkin demografik veriler (N=541)

Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	283	52.3	Mezun ol. okul	Eğitim fakültesi	505	93.3
	Kadın	258	47.7		Fen Edebiyat	15	2.8
	Toplam	541	100.0		Diğer	21	3.9
Branş	Okul öncesi	291	53.8	Okul türü	Toplam	541	100
	Sınıf öğretmeni	111	20.5		Anaokulu	125	23.1
	Branş öğretmeni	139	25.7		İlkokul	120	22.2
	Toplam	541	100		Ortaokul	130	24.0
Kıdem	1-4	62	11.5	Eğitim durumu	Lise	166	30.7
	5-9	108	20.0		Toplam	541	100
	10-14	164	30.3		Ön lisans	9	1.7
	15-19	111	20.5		Lisans	508	93.9
	20+	96	17.7		Yüksek lisans	21	3.9
	Toplam	541	100		Doktora	3	.6
					Toplam	541	100

Tablo 2 ÖPOÖ'ni geliştirmek için oluşturulan ikinci çalışma grubuna ait demografik değişkenleri göstermektedir. Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin %52.3'ünün erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%53.8) okul öncesi öğretmeni, %20.5'i sınıf öğretmeni ve %25.7'si de branş öğretmenidir. Kıdem değişkenine göre öğretmenler daha çok 10-14 yıl aralığında (%30.3) kıdeme sahiptir. Mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%93.3) Eğitim Fakültesi, %6.7'sinin de Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü dikkate alındığında öğretmenlerin anaokulu (%23.1), ilkokul (%22.2) ve ortaokulda (%24) birbirlerine yakın oranda oldukları ve %30.7'sinin ise lisede çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında büyük bir çoğunluğunun (%93.9) lisans, %4.5 lisansüstü mezunu ve %1.7 gibi az bir oranın da ön lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 1'e bakıldığında toplam 320 öğretmenden ve Tablo 2'ye bakıldığında 541 öğretmenden veri toplandığı görülmektedir. Bu sayı ölçek geliştirmek için yeterlidir. Alan yazına göre örneklem sayısının 300'ü geçmesi kararlı sonuçlara ulaşılabilmesi için yeterli görülmektedir (Field ;2005, Tabachnick ve Fidell, 2001) ve ayrıca örneklem sayısının 100'ün altına düşmemesi veya madde sayısının 5 katını geçmesi gereğinden söz edilmektedir (Ho, 2006).

### Ölçeğin Oluşturulma Süreci

Ölçek geliştirmek amacıyla literatür taraması yapılmış, madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmıştır.

ÖPOÖ'nin hazırlanması sürecinde ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiş; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim kurumları yönetmeliğinden yararlanılmıştır. Ayrıca "Okul Yöneticilerinin Program Okuryazarlıkları Ölçeği"nden (Yar Yıldırım, 2018) madde yazımında faydalanılmıştır. Alan yazın ve görüşler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış ve ifadeler "Kesinlikle katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Orta düzeyde katılıyorum (3)", "Katılmıyorum (2)" "Kesinlikle katılmıyorum (1)" seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği'ni (ÖPOÖ) geliştirmek amacıyla, 1 Eğitim Programları ve Öğretim alanında, 1 Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında ve 1 Ölçme Değerlendirme alanında çalışan olmak üzere 3 uzmandan görüş alınarak kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği için test edilmiştir. Uzman görüşleri sonucu 34 maddelik ölçeğe son hali verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu aşamada ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmalarına bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ölçeğin yapısı incelenmiş ve ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığına bakmak için doğrulayıcı faktör analiz (DFA) uygulanmıştır. Verilerin analizinde temel bileşenler (principal components) metodu ve varimax rotasyonu uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı; maddelerin iç geçerliği için madde toplam korelasyonu ve alt grup %27 üst grup %27 ortalamaları t-testine bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin faktörleri arası ilişkiye de bakılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmış, Doğrulayıcı Faktör Analizi için Mplus 7.4 programı kullanılmıştır. AFA için ve DFA için iki ayrı veri seti üzerinden analizler yapılmıştır.

## BULGULAR

### Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi uygulaması öncesinde, analiz sonuçlarını etkileyebilecek uç değerlerin bulunmaması, normal dağılım ve örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu varsayımları test edilmiştir. Madde toplam korelasyonuna bakılmış ve .30'un altında madde olmadığı görülmüştür. Ölçek maddelerin tek tek bakıldığında madde toplam korelasyonları .60 ile .78 olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonunun yorumlanırken .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple, ölçekten atılması gereken madde olmamıştır. Tablo 3'te Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

*Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları*

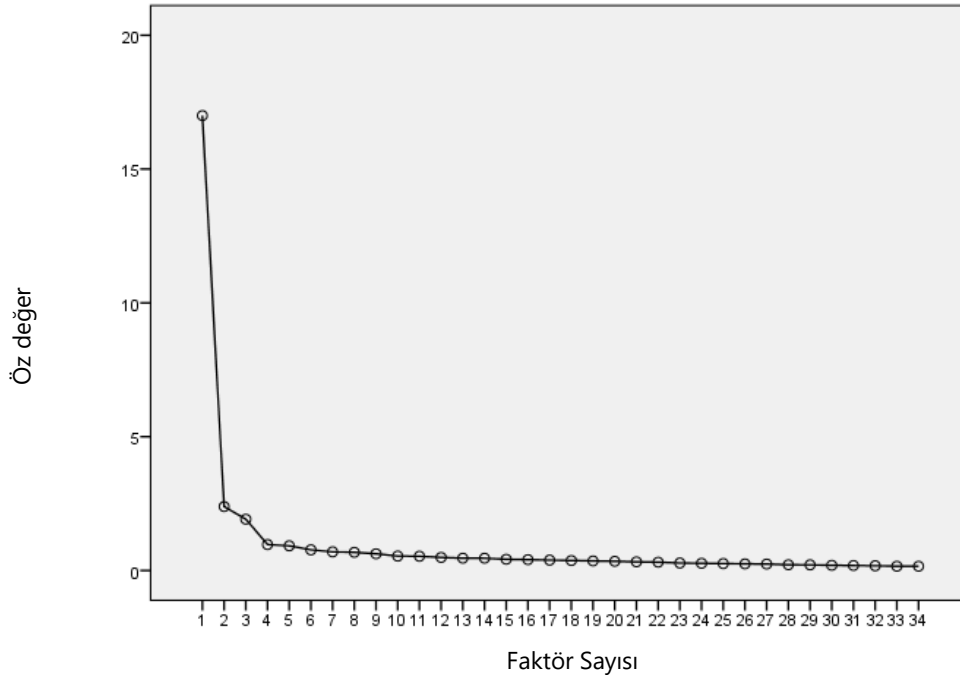
	Öğretmen
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçüsü	.97
Bartlett Küresellik Testi Ki Kare Değeri	8308.31
serbestlik derecesi	561
anlamlılık düzeyi	0.000

Tablo 3'de görüldüğü üzere KMO testi sonuçları incelendiğinde KMO değerinin .60'ı geçtiği ve .97 bulunduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, faktör analizi yapmak için örneklem büyüklüğünün "mükemmel derecede" yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019).

Bartlett Küresellik testi sonuçları incelendiğinde ise test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen ki-kare değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu yani verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları, ölçme aracının açımlayıcı faktör analizine devam edilmesi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019).

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde öncelikle analize alınan 34 maddelik ölçeğe ilişkin faktör sayısını belirlemek üzere özdeğerler, varyanslar ve yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Yapılan ilk analizde özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı %62.67 olan 3 faktör bulunmuştur. Örneklem sayısı 300'ün üzerinde olduğu için yamaç birikinti grafiğine de bakılmıştır (Field, 2005).

Yamaç Birikinti Grafiği



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1'de yamaç birikinti grafiğinde üçüncü noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı görülmektedir. Öz değeri 1'in üzerinde üç faktör olması, yamaç birikinti grafiğinin de bu bulguyu desteklemesinden dolayı ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu görülmektedir.



Bir sonraki aşamada üç faktörlü yapının yorumlanmasında varimax dikey döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizde, maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, 5 madde (10, 11, 16, 19, 27) iki faktörde .30'un üzerinde ve binişik olduğundan dolayı analiz dışına bırakılarak, analiz tekrar sınanmıştır (Çokluk ve diğ., 2010) Bu analizden sonra ölçekte atılması gereken madde olmamıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısının son şekline dair öz değerler, açıklanan varyanslar, faktör yük değerleri, güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyonları aşağıda Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4  
Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yük Değerleri			Madde Toplam Korelasyon
	Beceri	Bilgi	Tutum	
13	.74			.62
21	.74			.72
14	.73			.71
24	.71			.77
17	.69			.73
12	.69			.68
26	.67			.69
25	.64			.72
23	.62			.76
20	.61			.76
22	.61			.78
18	.59			.73
15	.55			.75
3		.78		.65
4		.76		.73
1		.76		.65
2		.76		.68
5		.74		.72
6		.72		.66
7		.72		.60
8		.62		.63
9		.60		.74
33			.79	.72
30			.79	.73
34			.78	.67
32			.76	.71
31			.74	.72
28			.64	.72
29			.57	.60
Öz değer	7.07	5.88	5.62	
Açıklanan Varyans (Top.: 64.05)	24.38	20.29	19.38	
Cronbach's Alpha (Top.: .96)	.94	.93	.92	

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin varimax rotasyonu uygulanan analizde, 3 faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin faktörlerinin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör (beceri) için %24.38, ikinci faktör (bilgi) %20.29 ve üçüncü faktör (tutum) için ise %19.34 olduğu görülmektedir. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %64.05 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, faktör yük değerleri birinci faktör (beceri) için .55 ile .74 aralığında değiştiği ve on üç maddeden (12,13,14,15,17,18,20,21,22,23,24,25,26) oluştuğu; ikinci faktör (bilgi) için .60 ile .78 aralığında değiştiği ve dokuz maddeden (1,2,3,4,5,6,7,8,9) oluştuğu; üçüncü faktör (tutum) için ise .57 ile .79 aralığında değiştiği ve yedi maddeden (28,29,30,31,32,33,34) oluştuğu görülmektedir. Büyüköztürk (2019) maddelerin ölçekte kalması için faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olmasını iyi bir ölçü olarak kabul etmektedir. Faktör yük değerleri açısından ölçekte bulunan maddelerin .55 ve üzeri olan maddeler olduğu görülmektedir. Tablo 4'de Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, birinci faktör (beceri) için .94, ikinci faktör (bilgi) için .93 ve üçüncü faktör (tutum) için .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm faktörler bir arada değerlendirildiğinde hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçekten toplanan verilerin iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinin ölçeklerdeki maddelerin madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla ölçeklerin toplam puanları belirlenerek %27'lik alt grup ve %27'lik üst grup üzerinden madde analizi yapılmıştır. Grup puanlarının ortalaması arasındaki fark bağımsız gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşağıda Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5  
Alt-Üst Grup Ortalamaları t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Toplam	%27'lik alt grup	86	3.18	.40	170	30.81	.000*
	%27'lik üst grup	86	4.66	.19			
Bilgi F.	%27'lik alt grup	86	3.28	.52	170	20.16	.000*
	%27'lik üst grup	86	4.65	.34			
Beceri F.	%27'lik alt grup	86	2.98	.47	170	27.53	.000*
	%27'lik üst grup	86	4.62	.26			
Tutum F.	%27'lik alt grup	86	3.41	.64	170	17.64	.000*
	%27'lik üst grup	86	4.76	.30			

\*p<. 001

Tablo 5'e göre ölçeğin tamamı için %27'lik alt ve üst gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu; t değerinin anlamlı (p<. 001) çıktığı görülmektedir. Ayrıca üst %27 ve alt %27 ortalama puanlar arasındaki farklar her bir madde için de incelenmiştir. Yapılan t-testi sonuçlarından, her bir maddenin üst %27 ve alt %27 ortalama puanları arasında anlamlı farkların olduğu (p<0.001) görülmüştür. Alan yazında çok faktörlü yapı gösteren ölçeklerde, alt-üst grupların her bir faktör için tanımlanması ve o faktörde yer alan madde puanlarının karşılaştırılması gerektiğinden bahsedilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple ölçeğin her bir faktörü için de kendi içinde %27'lik alt ve üst gruplar için analiz yapılmış ve Tablo 5'de her faktör için t değeri anlamlı (p<. 001) olduğu sonucu görülmektedir. Ayrıca ilk aşamada madde atılıp atılmamasına karar verilirken hesaplanan madde toplam korelasyonları Tablo 4'te gösterildiği gibi .60 ile .78 aralığındadır. Bu sonuçlar ölçek maddelerinin madde ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunu, geçerliklerinin yüksek olduğunu ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler olduklarını göstermektedir.

Tablo 6  
Faktörlere ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve korelasyon katsayıları (n=320)

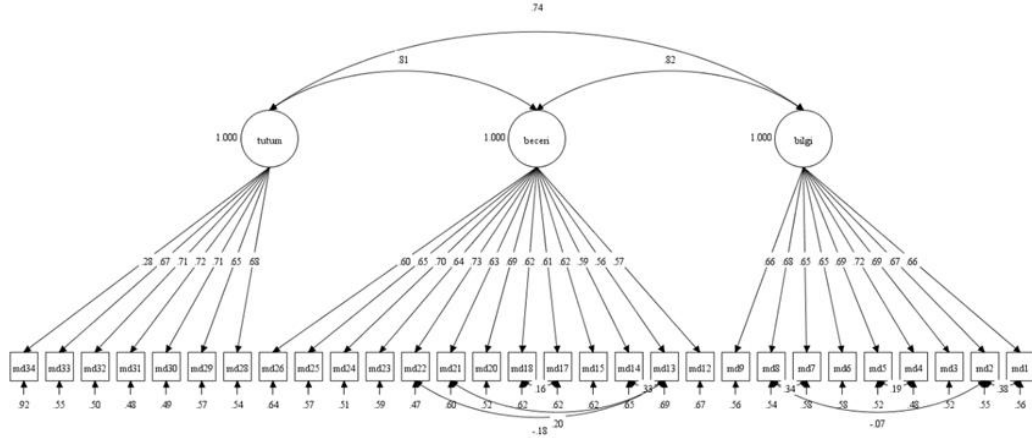
Faktör	$\bar{x}$	s	F1(Bilgi)	F2 (Beceri)	F3 (Tutum)	Toplam
F1(Bilgi)	3.95	.66	1	0.68**	0.62**	0.85**
F2 (Beceri)	3.81	.69		1	0.73**	0.94**
F3 (Tutum)	4.12	.68			1	0.85**
Toplam	3.93	.60				1

(\*\* p<.01)

Tablo 6'da görüldüğü üzere ölçeğin toplam puanı ile üç faktör arasındaki ve faktörlerin kendi arasındaki korelasyon değerlerinin yüksek olduğu ve bu değerler arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Korelasyon katsayıları .62 ile .94 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar faktörlerin ve ölçeğin tümünün benzer yapıyı ölçtüklerini desteklemektedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Üç faktör ve 29 maddelik Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği'nin yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen diyagram aşağıda Şekil 2'de verilmiştir. Elde edilen modeller sonucunda uyumluluk indekslerine bakılmıştır. Kline (2015)' a göre bulgular sonucunda RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI'nin 90'dan büyük olduğunda model kabul edilebilir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin DFA bulguları sonucunda RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI 90'dan büyük olduğu için model kabul edilebilir ( $\chi^2/df= 2.40 <4$ ; CFI=0.93; TLI=0.92; RMSEA=0.05; SRMR=0.04). DFA sonucunda Şekil 2 her bir maddenin faktör yüklerini göstermektedir. Modelde aynı faktöre bağlı bazı maddeler arasında yüksek korelasyon çıktığından dolayı maddelerin hata ölçümleri bağlanmıştır. Model sonucunda her bir maddenin faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretim programlarını okullarda uygulayan öğretmenlerin programa ilişkin bir takım görev ve sorumlulukları, öğretmenlik mesleğine dair ilgili yasal mevzuatlarda da belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için program okuyarları olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin program okuyarları olması ise programı çok boyutlu bilme, uygulayabilme, gerekirse program geliştirebilme ve programa ilişkin olumlu tutuma sahip olmayı içermektedir. Öğretmenlerin program okuyarlığını tüm boyutlarıyla ölçecek bir ölçeğin alan yazına kazandırılması hem araştırmacılar için hem de uygulayıcılar için önemli görülmektedir. Öğretmenlerin Program Okuyarlıkları Ölçeğinin daha önce geliştirilen ölçeklerle (Bolat, 2017; Yar Yıldırım, 2018; Seda ve Gürten; 2019) birlikte alana ilişkin birikimsel bilginin artmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Program Okuyarlıkları Ölçeği (ÖPOÖ) ile 29 maddelik ve üç faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçek faktörleri madde sıralamasına göre "Bilgi", "Beceri" ve "Tutum" olarak isimlendirilmiştir. "Bilgi" faktörü 9 maddeden, "Beceri" faktörü 13 maddeden ve "Tutum" faktörü de 7 maddeden oluşmaktadır. ÖPOÖ'nin faktörlerinin toplam varyansa yaptıkları katkı bilgi faktörü için %20.29, beceri faktörü için %24.38 ve tutum faktörü için ise % 19.34 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %64.05 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları bilgi faktörü için .93, beceri faktörü için .94 ve tutum faktörü için .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm faktörler bir arada değerlendirildiğinde hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçekten toplanan verilerin iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

Ölçek için %27'lik alt ve üst gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu; t değerinin anlamlı ( $p < .001$ ) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca üst %27 ve alt %27 ortalama puanlar arasındaki farklar her bir madde için de incelenmiştir. T-testi sonuçlarından, her bir maddenin üst %27 ve alt %27 ortalama puanları arasında anlamlı farkların olduğu ( $p < 0.001$ ) görülmüştür. Ölçek çok faktörlü yapı gösterdiği için, her faktör için %27'lik alt ve üst gruplar için de analiz yapılmış (Büyüköztürk, 2019) ve her faktör için t değeri anlamlı ( $p < .001$ ) olarak bulunmuştur. Ayrıca her madde için hesaplanan madde toplam korelasyonları .60 ile .78

aralığındadır. Bu bulgular ölçek maddelerinin madde ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunu, geçerliklerinin yüksek olduğunu ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin korelasyon değerlerinin, ölçeğin toplam puanı ile üç faktör arasında ve faktörlerin kendi arasında yüksek olduğu ve bu değerler arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Korelasyon katsayıları, .62 ile .94 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar faktörlerin ve ölçeğin tümünün benzer yapıyı ölçtüklerini desteklemektedir.

Ölçeğin DFA bulguları sonucunda RMSEA ve SRMR 0.08'den düşük ve CFI ve TLI 90'dan büyük olduğu için modelin kabul edilebilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ( $\chi^2/df= 2,40 <4$ ; CFI=0.93; TLI=0.92; RMSEA=0.05; SRMR=0.04).

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini ortaya koymak için 29 madde ve 3 faktörlü ÖPOÖ için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilecek bir ölçme aracı geliştirildiğini göstermektedir. Geliştirilen bu ölçme aracı ile öğretmenlerin program okuryazarlıklarının incelenebileceği, farklı değişkenler açısından karşılaştırmalar yapılabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekle öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri belirlenerek, elde edilen sonuçların MEB'in yapacağı hizmet içi eğitim çalışmaları için kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 251-274.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Aslan, S., ve Gürlen, E. (2019) Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Association of College and Research Libraries. (2011). Information Literacy Standards for Teacher Education. Erişim adresi [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ilstandards\\_te.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf)
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-25.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Büyükoztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25.Baskı). Ankara: Pegem.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem
- Disessa, A. A. (2000). *Changing minds; computers, learning and literacy*. Cambridge: MIT Press.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd Edition)*. London: Sage.
- Gregory, A. E. ve Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6-16.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. CRC Press.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips.
- Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "Program Okuryazarlığı" Kavramına Yükledikleri Anlam. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), (1-13).
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28, 283-298.
- Lewis, J. ve Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48, 109-120.
- MEB (2012). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. [www.otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html](http://www.otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html) adresinden 25.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and emperial review. *Daedalus*, 112(2), 29-48.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). *Resmî Gazete*. Sayı: 29072.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). *Resmî Gazete* Sayı: 28758.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). 2017 Program değişikliği talim terbiye kurulu basın bülteni. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). 24/6/1973 Sayı : 14574.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özer, Y. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 89-101.
- Passos, J. F. A. (2009). A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other SACMEQ countries. Ph.D. Thesis. University of Pretoria.
- Potter, J. (2005). *Media Literacy* (3rd Edition). CA: Sage.
- Pugalee, D. K. (1999). Constructing a model of mathematical literacy. *Academic Research Library*, 73, 19.
- Slocum-Gori, S. L., ve Zumbo, B. D. (2011). Assessing the unidimensionality of psychological scales: using multiple criteria from factor analysis. *Social Indicators Research*, 102(3), 443-461. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9682-8>

- Snavely, L. ve Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? Current and Critical Issues in Curriculum And Learning, (2), 1-41.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (8), 597-607.
- Şahin, C. T. ve Say, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *KÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 223-240.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (4th Edition)*. USA: Allynand Bacon.
- Yar Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yore, L. D., Pimm, D. ve Tuan, H.L. (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 559-589.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Veda YAR YILDIRIM  
vedayaryildirim@gmail.com

**Ek. Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği**

Lütfen aşağıdaki cümleleri okuyup, cevaplarınızı en iyi belirten seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz.  
Lütfen hiçbir cümleyi boş bırakmayınız.

Madde numarası	Yeni Madde Numarası	MADELER	Kesinlikle katılıyorum(5)	Katılıyorum(4)	Orta düzeyde katılıyorum(3)	Katılmıyorum(2)	Kesinlikle katılmıyorum(1)
1	1	Öğretim programlarının genel amaçları hakkında bilgi sahibiyim.					
2	2	Öğretim programlarının kazanımları hakkında bilgi sahibiyim.					
3	3	Öğretim programlarının içerik organizasyonu hakkında bilgi sahibiyim.					
4	4	Öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğretim yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyim.					
5	5	Öğretim programlarının gerektirdiği öğretim ortamları hakkında bilgi sahibiyim.					
6	6	Öğretim programlarının gerektirdiği ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibiyim					
7	7	Öğretim programlarının felsefesi hakkında bilgi sahibiyim.					
8	8	Öğretim programları geliştirme konusunda bilgi sahibiyim.					
9	9	Öğretim programlarıyla ilgili öğretim yılı sonunda değerlendirme yapma konusunda bilgi sahibiyim.					
12	10	Okul veya sınıf içerisinde yapılan eğitim, öğretim projelerini öğretim programı şeklinde tasarlayabilirim					
13	11	Velilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
14	12	Öğrencilerle öğretim programlarının kazanımlarına dair çalışma planı yapabilirim.					
15	13	Öğretim programlarının gerektirdiği eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili kendim için yıllık faaliyet planları hazırlayabilirim.					
17	14	Sınıftaki bireysel farklılıklara göre öğretim programlarını ayarlayabilirim.					
18	15	Öğretim programlarının amaçlarına ulaşılması için gerekli kaynakları sağlayabilirim.					
20	16	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarının hata ve eksikliklerini belirleyebilirim.					
21	17	Öğretim programlarının anlaşılmasını, geliştirilmesini ve uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ve öğretmen-veli iletişimini sağlayabilirim.					
22	18	Öğretim programlarında meydana gelen değişiklikleri öğretim sürecine yansıtabilirim.					
23	19	Öğretim programlarını uygulamada ortaya çıkan problemlere çözümler üretebilirim.					
24	20	Öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarına uygunluğunu denetleyebilirim.					

25	21	Öğretim programlarıyla ilgili güncel araştırmaları takip edebilirim					
26	22	Öğretim programlarının amaçlarını paydaşlara (yöneticilere, öğrencilere, velilere) açıklayabilirim.					
28	23	Kurul toplantılarında diğer öğretmenler ve okul yönetimiyle birlikte öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüş alışverişi yapmayı desteklerim.					
29	24	Öğretim programlarının amaçlarının ilgili afiş, poster vb. ile okul içinde duyurulmasını önemserim.					
30	25	Öğretim programlarının öğretim süreci içindeki uygulamalarında zamanı etkili kullanmaya özen gösteririm.					
31	26	Öğretim programlarının işlevselliğini sağlamak için zümre ve öğretmenler arası iş birliği yapılabilmesini desteklerim.					
32	27	Öğretim programlarının uygulanmasında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almaya özen gösteririm.					
33	28	Öğretim programları hakkında yapılan değerlendirme sonuçlarının programların değerlendirilmesinde etkili olmasını önemserim.					
34	29	Öğretim programlarının öğretim yılı içerisinde yetiştirilmesi için zaman kayıpları olmaması konusunda önlemler almayı kendi görevlerim arasında görürüm.					
<b>Not</b>		<b>Diğer</b> (Lütfen eklemek istediğiniz başka hususlar var ise buraya yazarak belirtiniz.)					



# ***The Examination of Teachers' Opinions about Self-Disclosure of Themselves on Social Media\****

**Mustafa Demir, Kahramanmaraş Yunus Emre Secondary School, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0159-8986>**

## **Abstract**

The aim of this study is to examine teachers' self-disclosure behaviors through social media according to their opinions. For this purpose, the phenomenological pattern of qualitative research design was used in the research. In the scope of the research, 18 teachers working at different levels in the 2018-2019 academic years were identified as the participants of the study. A semi-structured interview form with three questions was developed by the researcher to collect data and in line with the sub-problems of the study; data were collected through interviews with the participants. As a result of content analysis of the data obtained, It was found that the teachers disclose themselves to their students through their academic content, personal and private information, funny, social and current topics they share on social media. It has been revealed that teachers disclose themselves to social media students on the grounds that they make announcements and information, strengthen communication, increase participation and make the content more understandable. As a result of the teachers disclosing themselves through social media, it was revealed that the students got positive affective learning, increased their participation in the class, made the content more understandable and the students' academic achievement increased. In addition, it has been concluded that teachers' disclosing themselves to their students through social media have positive effects on students' classroom performance.

**Keywords:** *Teachers' self-disclosure, Social media, Self-disclosure on social media*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 225-240  
DOI: 10.17679/inuefd.509492

Received : 07.01.2019  
Accepted : 22-04-2020

## **Suggested Citation**

Demir, M. (2020). The examination of teachers' opinions about self-disclosure of themselves on social media, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 225-240. DOI: 10.17679/inuefd.509492

---

\* The findings of this study were presented as an oral presentation at 6th International Multidisciplinary Studies Congress held at Hasan Kalyoncu University in Gaziantep on April 26–27, 2019.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Teachers use a variety of methods to engage their students in the classroom, to have a close relationship, to create a warm atmosphere and to teach effectively. One of the methods used to make the teaching process more effective in the classroom is self-disclosure. "Self-disclosure is any message about the self that a person communicates to another" (Wheless and Grotz, 1976, p.338). In the classroom, teachers spend more time in terms of the conversations about extracurricular subjects. Teachers consciously share their memories, personal beliefs and values, personal and professional lives, friends and family with their students in this conversation (Nussbaum, Comadena and Holladay, 1987). In this way, "teachers' self-disclosure of personal and professional information" is expressed as self-disclosure (Goldstein and Benassi, 1994, p.212).

Teachers disclose themselves to their students in order to increase their participation in the class, their motivation and perception (Tucker, 2012), to make the content more comprehensible and to improve their relationships (Hosek and Thompson, 2009; Tucker, 2012) and to increase their affective learning (Cayanus, Martin and Goodboy, 2009). For these purposes, teachers often refer to stories, anecdotes or jokes when they disclose themselves to their students in the classroom (Cayanus, Martin and Goodboy, 2009; Çakmak and Arap, 2013). In this respect, many teachers are trying to make the teaching process efficient by using this method with or without awareness.

Social media platforms, with the functions it offers to users, successfully promotes the personal information of their users to other users. In this respect, disclosure of personal information has become an integral part of any social network community (Abramova, Wagner, Krasnova and Buxmann, 2017) and some degree of self-disclosure has become a prerequisite for a functional social network (Ferreya and Schawel, 2016). In this regard, as it is seen that teachers to disclose to students themselves on social media and it is possible to get new information about their teachers as a result of social media interactions, It is seen that it is worth researching that teachers disclose themselves to their students on social media.

### **Purpose**

In this study, it is aimed to examine teachers' self-disclosure behaviors through social media according to their opinions. For this purpose, the following sub-problems were sought:

1. What kinds of posts share the teachers in their social media accounts?
2. What are the reasons teachers' disclose themselves to their students on social media?
3. What are the effects of teachers' disclosure themselves via the social media on students?

### **Method**

In this study, a qualitative phenomenological research design was used. Phenomenological studies "define the common meaning of several people's experiences of a phenomenon or concept" (Creswell, 2015: 77). In this research, it was considered as a fact that teachers disclosed themselves to students via social media and teachers' self-disclosure behaviors through social media according to their opinions were examined. Criteria were used to determine the participants according to the main purpose of the study. The basis of the criterion was that the teachers disclosed to their students on social media. In this respect, 18 teachers who were teaching at different levels were determined as the participants of the study. The data of the research were collected through interviews with the participants using a semi-structured interview form developed by the researcher. The data obtained from the teachers were analyzed by content analysis. Within the context of content analysis, similar data were interpreted in the direction of research questions by coding in the framework of certain concepts and themes, organized and presented to the reader.

### **Findings**

A result of the interviews done with the teachers to find out about their social media posts and what kind of posts they share to disclose themselves on social medias, teachers were found to disclose themselves to their students by sharing posts and interactions that have academic content, private and personal content, entertaining and social topics and current issues (trends). It was determined that teachers disclose themselves on social media to announce and inform, strengthen communication, increase participation

and to make the content more understandable. Also by the means of teachers' self-disclosure it was found that students gained positive affective learning, participation increased, understanding of the content was better and their academic success increased.

### ***Discussion & Conclusion***

Some of the reasons behind teachers social media posts and interactions with their students were as followed gain a positive attitude toward the teacher and lecture (Akkoyunlu, Dağhan and Erdem, 2015; Bridges, 2009), to improve the relationship between them (Akiti, 2012; Couillard, 2009; Kamnoetsin, 2014; Kirksekiz, 2013; Montoneri, 2015) to provide students information about school and lecture related topics and increase students' academic performance. Also as a result of teachers self-disclosure on social media it was determined that an emotional bond formed between the teacher and the student and this increased their trust and closeness (Eke, Omekwu and Odoh, 2014; Haeger, Wang and Lorenz, 2014; Kuzu, 2014; Lane, 2013; Lane and Lewis, 2013), they developed positive attitudes toward the lecture and teacher (Akkoyunlu, Dağhan and Erdem, 2015; Bridges, 2009; Sorenson, 1989; Tuncel, 2007), their communication with the teacher increased (Ha and Shin, 2009; Hassan and Landani, 2015; Menteşe, 2013), their interest to the course increased (Cayanus, 2004) content of the lecture became more understandable (Cayanus and Martin, 2008), students' participation increased (Lam, 2012) and their motivation and success increased (Atkins, 2010; Mazer and Hosek, 2012). From these it is seen that the reason behind teacher self-disclosure and the effects it has on students' corresponds with the previous literature. However although a certain amount of teachers self-disclosure has positive effects on the student too much discloser is stated to cause negative outcomes (Coffelt, Strayhorn and Davidson Tillson, 2014).

# Öğretmenlerin Sosyal Medya Üzerinden Kendilerini Açmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi\*

**Mustafa Demir, Kahramanmaraş Yunus Emre Ortaokulu, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0159-8986>**

## Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sosyal medya üzerinden kendilerini açma davranışlarının, öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 2018–2019 eğitim öğretim yılında, farklı kademelerde görev yapan 18 öğretmen, araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen üç soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda veriler, katılımcılarla yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizleri sonucunda, öğretmenlerin sosyal medyada yapmış oldukları akademik içerikli, kişisel ve özel bilgiler içeren, eğlenceli, sosyal içerikli ve güncel konularla ilgili paylaşımlar ve etkileşimler yoluyla öğrencilerine kendilerini açtıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin, duyuru ve bilgilendirme yapma, iletişimi güçlendirme, katılımın artması ve içeriğin daha anlaşılır olması gerekçeleri ile kendilerini sosyal medya üzerinden öğrencilerine açtıkları ve öğretmenlerin sosyal medya üzerinden kendilerini açmaları sonucunda, öğrencilerin olumlu duyuşsal öğrenmeler edindiği, derse katılımlarının arttığı, içeriğin daha anlaşılır olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sosyal medya üzerinden kendilerini öğrencilerine açmalarının öğrencilerin sınıf içi performanslarına olumlu etkilerinin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlerin Kendini Açması, Sosyal Medya, Sosyal Medyada Kendini Açma



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 225-240  
DOI: 10.17679/inuefd.509492

Gönderim Tarihi : 07.01.2019  
Kabul Tarihi : 22.04.2020

## Önerilen Atıf

Demir, M. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden kendilerini açmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 225-240. DOI: 10.17679/inuefd.509492

\* Bu çalışmaya ait bulgular 26-27 Nisan 2019 tarihinde Hasan Kalyoncu Üniversitesinde düzenlenen 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerinin katılımını sağlamak, onlarla yakınlık kurmak, sıcak bir atmosfer oluşturmak ve etkili bir öğretim yapmak gibi amaçlarla çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Sınıf içerisinde öğretim sürecinin daha etkili hale getirilmesi amacıyla kullanılan yöntemlerden birisi de kendini açmadır. Kendini açma, "kişinin kendisi ile ilgili herhangi bir mesajı diğer bir kişiye aktarmasıdır." (Wheless ve Grotz, 1976, s.338). İnsanlar karşısındaki bir kişi ile iletişim halindeyken birçok mesaj gönderebilir. Ancak kişinin karşısındaki kitleye kasıtlı olarak kendisi ile ilgili bilinmeyen özelliklerini paylaşması, kendini açma olarak ifade edilmektedir (Tamir ve Mitchell, 2012). Başka bir ifade ile kendini açma; insanların kendileri ile ilgili, başkalarının kendi başlarına keşfedemeyecekleri (Wood, 2000 akt. Coffelt, Strayhorn ve Davidson Tillson, 2014) kişisel veya özel bilgilerini (Ferreyra ve Schawel, 2016), kendine özel olan duygularını, düşüncelerini, inançlarını veya niteliklerini sözlü olarak ifşa ettiği ve diğer insanlarla yakın ilişkiler kurmasında önemli bir rol oynayan davranıştır (Derlega, Metts, Petronio ve Margulis, 1993).

Sınıf içerisinde ders dışı konularla ilgili yapılan konuşmalar değerlendirildiğinde öğretmenler, öğrencilere oranla daha fazla vakit ayırmaktadırlar. Öğretmenler bu konuşmalarında anılarını, kendi inanç ve değerlerini, kişisel ve profesyonel hayatlarını, arkadaşları ve ailesi ile ilgili kişisel bilgilerini bilinçli bir şekilde öğrencileri ile paylaşmaktadırlar (Nussbaum, Comadena ve Holladay, 1987). Öğretmenlerin bu şekilde "kendisiyle ilgili kişisel ve profesyonel bilgilerini paylaşması" kendini açma olarak ifade edilmektedir (Goldstein ve Benassi, 1994, s.212). Kendini açma yoluyla öğretmenler, kendi deneyimlerini öğrencileriyle paylaşabilir, bu deneyimlerinden öğretim sürecinde yararlanabilir ve öğretmen ile öğrenciler birbirlerini daha iyi tanıyabilirler. Ayrıca öğretmenler bu yöntemle, kendilerini daha iyi tanıma fırsatı elde ederek sınıf içerisinde kullanabilecekleri en uygun yöntemleri de belirleyebilirler (Farani ve Fatemi, 2014). Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerinin derse katılımını, motivasyonunu ve algılama düzeylerini artırmak (Tucker, 2012), içeriğin daha anlaşılır olmasını sağlamak, öğrenciyle yakınlık kurmak ve ilişkilerini geliştirmek (Hosek ve Thompson, 2009; Tucker, 2012) ve duyuşsal öğrenmeleri artırmak (Cayanus, Martin ve Goodboy, 2009) amaçlarıyla kendilerini öğrencilerine açarlar.

Öğretmenler bu amaçlar doğrultusunda sınıf içerisinde kendilerini öğrencilerine açarken sıklıkla hikâyeler, anekdotlar ya da esprilere başvururlar (Cayanus, Martin ve Goodboy, 2009; Çakmak ve Arap, 2013). Birçok öğretmen farkında olarak ya da olmayarak, bu yöntemi kullanarak öğretim sürecini verimli hale getirmeye çalışmaktadır. Ancak öğretmenlerin bu yöntemi kullanması, kendi kişisel özellikleri, öğrenci düzeyleri, branşları ve ders içeriğine bağlı olarak çeşitli derece ve düzeylerde farklılıklar göstermektedir (Tucker, 2012). Kendini açma kendini açmayı doğurur. Öğretmenin kendini açmasıyla, sınıfta rahatlatıcı bir iklim oluşur ve bu durum öğrencileri, kendi akranlarıyla ve öğretmenleriyle deneyimlerini paylaşmaları hususunda teşvik eder (Farani ve Fatemi, 2014). Bu bakımdan kendini açan öğretmenin sınıfında öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili konuşmaları ve derse katılımları konusunda cesaretli olması da daha muhtemeldir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini açmaları sayesinde; öğrencinin motivasyonu, katılımı, öğretmeni ile iletişimi, öğrenmesi (Mazer ve Hosek, 2012), öğrencinin ders ve öğretmene yönelik tutumları (Sorenson, 1989) ve ilgisi (Cayanus, 2004) pozitif bir şekilde etkilenmekte ve içerik daha anlaşılır hale gelmektedir (Cayanus ve Martin, 2008; Mazer ve Hosek, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin uygun bir şekilde kendini açma davranışını kullanmaları, öğrenciler için pozitif bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır (Cayanus, 2004; Cayanus, Martin ve Goodboy, 2009).

Teknolojik gelişmelerle birlikte, insanların birbirleriyle iletişimlerinde kullanabilecekleri birçok farklı seçenek ve yenilikler ortaya çıkmıştır. Bu yenilikler sınıf veya okul içerisinde meydana gelen öğretmen-öğrenci iletişiminin yalnızca okul içerisinde sınırlı kalması önündeki engelleri de ortadan kaldırmıştır (Dearbone, 2014). Özellikle Web 2.0 teknolojilerinin de gelişmesiyle birlikte farklı ortamlarda olmalarına rağmen insanların karşılıklı olarak iletişim kurmalarına izin veren ve etkileşim kurmalarını sağlayan çok sayıda platform da internet kullanıcılarının hizmetine sunulmaya başlanmıştır. Sosyal medya bu platformlardan birisidir. Sosyal medya, mesafe gözetmeksizin, kolay bir şekilde bilgi, dosya, resim, video, blog oluşturma, mesaj gönderme ve karşılıklı konuşma imkânları sunarak insanların kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlayan (Al-Rahmi ve Othman, 2013) ve kullanıcılarının kendini ifade etmelerini kolaylaştıran bir araçtır (Squicciarini, Shehab ve Paci, 2009).

Sosyal medya platformları, kullanıcılarına sunmuş olduğu fonksiyonları ile kullanıcılarının kişisel bilgilerini diğer kullanıcılara açmaya yönelik başarılı bir şekilde teşvik etmektedir. Bu bakımdan kişisel bilgilerin açıklanması, herhangi bir sosyal ağ topluluğunun ayrılmaz bir parçası olmuş (Abramova, Wagner, Krasnova ve Buxmann, 2017) ve en azından bir dereceye kadar kişinin kendini açması işlevsel bir sosyal ağ

için önkoşul haline gelmiştir (Ferreyra ve Schawel, 2016). Sosyal medya kullanıcıları, birbirlerine açmış oldukları kişisel bilgiler temelinde, sosyal medya platformları üzerinden paylaşılan ilgi alanları ve değerlerle birbirleriyle iletişim kurarlar. Genel olarak kullanıcılar, kişisel bilgilerinin bilinmeyen kişiler veya yabancılar tarafından değil, sadece aileleri, yakın arkadaşları veya tanıdıkları tarafından görülebilmesini isterler. Ancak sosyal medya, kullanıcılarına her türlü bilgiyi başkaları ile paylaşma, iletişim halinde olma ve diğer kullanıcılar hakkında kolaylıkla bilgi edinme gibi birçok fırsat sunmaktadır (Elmi, Iahad ve Ahmed, 2012). Bu bakımdan insanların başka bir kişiye kendini açması yeni teknolojilerin gelişmesiyle daha sık karşılaşılan bir durum ve hayatlarının vazgeçilemez bir parçası olmuş (Choi ve Bazarova, 2014) ve öğretmenlerin de sosyal medya üzerinden kendilerini öğrencilerine açmaları olağan hale gelmeye başlamıştır. Öğretmenlerin sosyal medyada kendini açması öğretmen ve öğrenci arasındaki engelleri de ortadan kaldırmakta ve kendini sosyal medyada açan öğretmenler, öğrenciler tarafından diğer öğretmenlere göre daha güvenilir görülmektedir (Mazer, Murphy ve Simonds; Mazer, Murphy ve Simonds, 2009). Ayrıca sosyal medyada öğretmenin kendini açması, öğrencinin motivasyonunu ve duyuşsal öğrenmelerine de olumlu etki etmektedir (Mazer ve Hosek, 2012). Öğretmen ve öğrencilerin sosyal medya üzerinden birbirleriyle etkileşim kurdukları ve bu etkileşimler sonucunda öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili yeni bilgiler edinebilmesi ve edinilen bu bilgilerin, sınıf içi öğretmen ve öğrenci etkileşimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmesi göz önünde bulundurulduğunda, sosyal medya üzerinden öğretmenlerin kendilerini öğrencilerine açmalarının önemli ve araştırılmaya değer bir konu olduğu görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, öğretmenlerin sosyal medya üzerinden kendini açma davranışlarının, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenler, sosyal medya hesaplarında genel olarak ne tür paylaşımlarla öğrencilerine kendilerini açmaktadırlar?
2. Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açma gerekçeleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerinin açmalarının öğrenci üzerindeki etkileri nelerdir?

### **YÖNTEM**

Araştırma yapılan grubun kendi görüşleri ve deneyimleri doğrultusunda, ortaya konulan anlamların derinlemesine ve sistemli bir şekilde incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır (Ekiz, 2009). Bu bakımdan araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (Fenomenoloji), varlığını hissettiğimiz ancak ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız bir olgu ile ilgili olarak bir grubun deneyimlerinden hareketle derinlemesine bir anlayışa sahip olmak amacıyla yapılan araştırmadır (Creswell, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda her olgubilim çalışmasında temele alınan bir olgu bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda *öğretmenlerin sosyal medyada kendilerini öğrencilerine açmaları* bir olgu olarak ele alınmış ve öğretmenlerin sosyal medyada öğrencilerine kendilerini açmaları ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. "Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır" (Büyüköztürk vd., 2011, s.89). Araştırmaya dâhil edilecek katılımcılar belirlenirken, sosyal medya hesabına öğrencilerini ekleme, sosyal medya vasıtasıyla kendilerini öğrencilerine açma ve gönüllülük temel ölçütler olarak alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubundaki katılımcılar, sosyal medya hesabına öğrencilerini ekleyen, sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 18 öğretmenden oluşmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya dâhil edilen katılımcılar ile ilgili betimsel özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya Dâhil Edilen Katılımcıların Betimsel Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Görev Yaptığı Yıl	Görev yaptığı kademe
Ö1	K	Türkçe	10	Ortaokul
Ö2	E	Türkçe	11	Ortaokul
Ö3	E	Sınıf	9	İlkokul
Ö4	K	Türkçe	12	Ortaokul
Ö5	K	İngilizce	8	Ortaokul
Ö6	E	Türkçe	6	Ortaokul
Ö7	E	Biyoloji	22	Lise
Ö8	K	İngilizce	1	Ortaokul
Ö9	E	Sosyal Bilgiler	18	Ortaokul
Ö10	E	İngilizce	13	Lise
Ö11	K	Bilişim Tek.	19	Ortaokul
Ö12	K	Din Kültürü	2	Ortaokul
Ö13	E	Kimya	13	Lise
Ö14	E	Felsefe	23	Lise
Ö15	K	Sınıf	18	İlkokul
Ö16	E	Matematik	12	Ortaokul
Ö17	K	Fen Bilimleri	7	Ortaokul
Ö18	K	Türkçe	17	Ortaokul

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından katılımcılarla yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşme araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla en az iki kişi arasında gerçekleşen bir veri toplama sürecidir. Araştırmacı, araştırmanın durumuna göre birebir görüşmeler yoluyla veri toplayabileceği gibi grupta yapılan görüşmeler yoluyla da veri toplayabilir (Büyüköztürk vd., 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bakımdan araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlere yönelik üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının oluşturulması sürecinde öncelikle konu ile ilgili gerekli literatür taramaları yapılmıştır. Oluşturulan soruların görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla iki Türkçe öğretmenin görüşü alınmıştır. Daha sonra görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla da sosyal medya ve eğitim bilimleri alanında çalışmaları olan iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda 3 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Daha sonra öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu bakımdan yapılan analizler sonucunda, kodlanan ve birbirine benzeyen veriler belli temalar altında bir araya getirilmiştir. Ayrıca kodlara ilişkin frekanslar sunulmuştur. Tablolarda yer alan  $n$  sayısı, kodu ifade eden katılımcı sayısını ifade ederken,  $f$  sayısı ise ifadenin katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklığını göstermektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler, örnekte verildiği gibi doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucuya sunulmuştur.

*"İlginç video ya da konumu tamamlayan kaynaklara yer veririm." (Ö9\_Murat\_18)*

Doğrudan alıntılarda alıntısı yapılan katılımcının hakkında daha detaylı bilgi edinilebilmesi amacıyla sıklık tablosunda Ö<sub>9</sub> şeklinde yer alan öğretmen doğrudan alıntılarda "Ö<sub>9\_Murat\_18</sub>" şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama ile doğrudan alıntısı yapılan Ö<sub>9</sub> kişinin erkek ve 18 yıllık öğretmen olduğunun anlaşılması amaçlanmıştır.

## BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

### 1. Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşım türleri

Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşımları ve ne tür paylaşımlar vasıtasıyla sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açtıklarını ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşım türleri*

Paylaşım Türleri	f	n	Katılımcılar
Akademik içerikli (Dersle ilgili)	20	12	2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17
Kişisel-zel bilgiler içeren	12	8	1, 2, 3, 4, 6, 11, 13, 14
Eğlenceli (Video, Karikatür, Foto vs.)	10	7	3, 10, 11, 15, 16, 17, 18
Sosyal içerikli	8	7	1, 3, 9, 10, 11, 12, 18
Güncel konularla ilgili	4	3	5, 14, 15
Toplam	54	18	

Öğretmenlerin, sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşımlar ve ne tür paylaşımlar ile kendilerini öğrencilerine açtıkları ile ilgili belirtmiş oldukları ifadelerin (f=54) başında **akademik içerikli paylaşımlar** (f=20, %37) gelmektedir. Öğretmenler, sosyal medya hesaplarında dersle ilgili materyaller (ders videoları, testler, kitaplar, konu anlatım örnekleri), öğrencilerin pratik yapmalarını sağlayıcı paylaşımlar ve dersleri ile ilgili bilimsel bilgi ve yenilikleri içeren paylaşımlar yaptıklarını ve sosyal medya üzerinden kendilerini bu paylaşımlarla öğrencilerine açtıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı ğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Sosyal medya hesabımda hoşlandığım Şeyleri, çektiğim fotoğrafları paylaşıyorum. Ayrıca ders ile ilgili materyalleri: Testler, kitaplar, Şiirler, konu anlatımları ve yazım örnekleri...” (2\_Murat\_11)*

*“Bilimsel ve biyolojik yenilikler ile ilgili paylaşımlar yapıyorum. Takip ettiğim sitelerden biyoteknolojik ya da astronomik haberlerden süzerek bazı bilgileri sosyal medya hesabımda paylaşıyorum” (7\_Hisamiddin\_22)*

*“Dersimle alakalı konular ya da derste değindiğim ve o an için hali hazırda ulaşamadığım materyal, video vs. Şeklinde ğrencilerin görmesini istediğim paylaşımlar yapıyorum.” (9\_Murat\_18)*

Öğretmenlerin, kendilerini öğrencilerine açmalarına yönelik yapmış oldukları paylaşımlar ve etkileşimlerle ilgili belirtmiş oldukları ifadelerinin ikinci sırasında **kişisel ve özel bilgiler içeren paylaşımlar** (f=12, %22) gelmektedir. Öğretmenler, sosyal medya hesaplarında ailesi, arkadaş çevresi, hoşlandığı Şeyler, farklı konulardaki düşünceleri, okuduğu kitaplar gibi kişisel ve özel hayatı ile ilgili paylaşımlar yaptıklarını ve sosyal medya üzerinden kendilerini bu paylaşımlarla öğrencilerine açtıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı ğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Okuduğum kitapları, hoşlandığım Şeyleri, çektiğim fotoğraf içeriklerini... Kişisel zevklerini kullanarak kişinin en rahat hissettiği, ifade ettiği alanlardan biridir sosyal medya. Bu bakımdan tabii ki sosyal medyada öğretmenini takip eden bir ğrenci, öğretmeninin nanlarını görebilme imkânına sahip olur.” (2\_Murat\_11)*



*"Her şeyden önce kişinin bu sitelerdeki paylaşım amaçları nelerdir? Öncelikle ona bakmak lazım. Ben paylaşımlarımda daha çok iş ve sosyal çevremden paylaşımlar yapıyorum. Genel olarak kendimle ilgili paylaşımlar yapıyorum. Gezdiğim yerleri, iş ortamımı, ailemi, öğrencilerimi gibi..." (Ö13\_Haydar\_13)*

*"Aile hayatım ile ilgili paylaşımlar ve çeşitli konulardaki fikir ve düşüncelerimle ilgili paylaşımlarım oluyor." (Ö4\_Dilek\_12)*

Öğretmenlerin ne tür paylaşımlar ve etkileşimler yoluyla kendilerini öğrencilerine açtıkları ile ilgili belirtmiş oldukları ifadelerin üçüncü sırasında **eğlenceli paylaşımlar** (f=10, %19) yer almaktadır. Öğretmenler, sosyal medya hesaplarında müzik, video, karikatür, fıkra ve fotoğraf gibi eğlenceli yönü olan paylaşımlar yaptıklarını ve sosyal medya üzerinden kendilerini bu paylaşımlarla öğrencilerine açtıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"Bilgi verici ve video, karikatür ve fıkra gibi eğlendirici paylaşımlar yapıyorum." (Ö10\_Emre\_13)*

*"Daha çok esprituell paylaşımlar yapıyorum. Öğrenciler esprili bir kişiliğe sahip olduğumu ve sosyal bir insan olduğumu düşünüyorlar." (Ö11\_Aslı\_19)*

*"Genel olarak fotoğraf, video ve karikatür gibi eğlenceli şeyler, müzik veya sosyal farkındalık oluşturacak paylaşımlarım oluyor." (Ö18\_Dürdane\_17)*

Öğretmenlerin kendilerini açmaya yönelik sosyal medyada yapmış oldukları paylaşımlar ve etkileşimlerle ilgili belirtmiş oldukları ifadelerinin dördüncü sırasında ise **sosyal içerikli paylaşımlar** (f=8, %15) yer almaktadır. Öğretmenler, sosyal medya hesaplarında bilgi verici, dini içerikli paylaşımlar, sosyal içerikli mesajların yer aldığı hikâyeler ve değerlerle ilgili paylaşımlar yaptıklarını ve sosyal medya üzerinden kendilerini bu paylaşımlarla öğrencilerine açtıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"Ahlaki anlamda iyi insan olma adına bulmuş olduğum paylaşımları yapıyorum. Madem sosyal medyada varlar. En azından benim yararlı paylaşımlarımla beslensinler." (Ö9\_Murat\_18)*

*"Eğer çocukları etkileyebilecek şeyler varsa, örnek olacak şeyler varsa öğrencinin görmesini istediğim paylaşımlar varsa paylaşıyorum. Öğrenciyi kötü etkileyecek benim özelime girecek şeyleri paylaşmıyorum." (Ö11\_Aslı\_19)*

*"Genelde sosyal medya hesabımda dini ve tasavvufi paylaşımlar yapıyorum." (Ö12\_Gülsema\_2)*

Öğretmenlerin, sosyal medya üzerinden kendilerini açmaya yönelik yapmış oldukları paylaşımlar ile ilgili belirtmiş oldukları ifadelerin son sırasında ise **güncel konularla ilgili paylaşımlar** (f=4, %7) yer almaktadır. Öğretmenler, sosyal medya hesaplarında sanat, spor, güncel ve siyasi konularla ilgili paylaşımlar yaptıklarını ve sosyal medya üzerinden kendilerini bu paylaşımlarla öğrencilerine açtıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"Derste ilgili ya da derste ilgili olmayan, güncel konular ya da gündemle ilgili paylaşımlar yapabiliyorum." (Ö5\_Feryal\_8)*

*"Sosyal medyayı aktif olarak kullanan biri olarak genel konular, üniversite sistemi, rehberlik ve etkinlikler ile ilgili paylaşımlar yaparım. Sık olmamakla birlikte siyasi, politik konularla ilgili de paylaşımlarım olur." (Ö14\_Süreyya\_23)*

*"Sosyal medyada yapmış olduğum konular değişkenlik arz edebiliyor. Sanat, spor, güncel konular ya da tarihi ve dünya coğrafyasına ait farkındalık uyandıran benim dikkatimi çeken ve diğer insanların ve öğrencilerin de görmesini istediğim paylaşımlar yaparım." (Ö15\_Sümeyye\_18)*

## 2. Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açma gerekçeleri

Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açma gerekçelerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açma nedenleri*

Paylaşım Türleri	f	n	Katılımcılar
Duyuru-takip-bilgilendirme	20	11	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub>
Sınıf içi iletişimi güçlendirmek	16	9	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>18</sub>
Katılımı artırmak	16	9	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub>
İçeriğin daha anlaşılır olması	15	8	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>17</sub>
Toplam	67	18	

Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açma gerekçelerine ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerin (f=67) başında **duyuru-takip-bilgilendirme** (f=20, %30) gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin okulla ilgili konular hakkında yapılan duyurulardan ve yapılacak etkinliklerden haberdar olması, sınav sonuçlarının duyurulması, proje ya da ödev konuları ile ilgili duyuruların ve bilgilendirmelerin yapılması ve ders takiplerinin yapılabilmesi gerekçeleriyle sosyal medya üzerinden kendilerini öğrencilerine açtıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"Bazen değişik organizasyonlarda (Tübitak, dernek, kulüp) benim atölyelerim oluyor. Haberdar olup katılımlar diye afiş paylaşıyorum." (Ö7\_Hisamiddin\_22)*

*"Sosyal medyada dersler ve ödevler ile ilgili hatırlatmalar yaparım. Hatta sınav sonuçlarını ve ödevleri de buradan paylaşabiliyorum." (Ö13\_Haydar\_13)*

*"Sosyal medya vasıtasıyla proje ödevlerinin bile nasıl yapılacağını paylaşıyorum. Limon ağacı ile ilgili ödevi oradan paylaşmıştım. Öğrenciler için çok açıklayıcı olmuştu." (Ö17\_Esra\_7)*

Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden kendilerini öğrencilerine açma gerekçeleriyle ilgili belirtmiş oldukları ifadelerin ikinci sırasında **sınıf içi iletişimi güçlendirmek** (f=16, %24) gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine uzak olmamak, iletişimin devam etmesi, ulaşılabilir olmak, yakınlık sağlamak, güven duygusunu geliştirmek ve öğretmen ve öğrenci arasında var olan sınıf içi iletişimi güçlendirmek gerekçeleriyle sosyal medya üzerinden kendilerini öğrencilerine açtıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"Öğrenciye yakınlık sağlamak ve güven duygusunu artırmak amacıyla kendim ile ilgili paylaşımları öğrencilerime açıyorum." (Ö5\_Feryal\_8)*

*"Okul dışında da öğrenci ile iletişim halinde olabilmek amacıyla..." (Ö9\_Murat\_18)*

*"İletişim kurmak ve sürdürmek için. Ben öğrenci olsaydım, hep iletişimde kalmak istediğim tüm öğretmenlerimi takip eder ya da hesaba eklemek isterdim. Tabi onların da bunu kabul etmelerini isterdim." (Ö15\_Sümeyye\_18)*

Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden yapmış oldukları paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla kendilerini öğrencilerine açma gerekçelerine ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerin üçüncü sırasında **katılım artırmak** (f=16, %24) gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerini güdüleyebilmek, derse yönelik ilgilerini çekmek, motivasyonlarını artırmak ve dersi eğlenceli hale getirebilmek gerekçeleriyle sosyal medya üzerinden kendilerini öğrencilerine açtıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Motivasyon sağlamak ve dersi daha eğlenceli hale getirmek için öğrencilerimle etkileşimlerim oluyor." (Ö5\_Feryal\_8)

"İnanmadığım alternatif eğitimle öğrencilerimi tanıştırmak, vizyonlarını genişletmek gibi bir motivasyonum var. Öğrencilerimin de motivasyonlarını artırmak ve biyolojiye merak ve sevgi uyandırmak için kendimi öğrencilerime açıyorum." (Ö7\_Hisamiddin\_22)

"Öğrencilerin ilgi alanlarını görmek ve öğrenmek onları derse güdüleme konusunda faydalı olduğunu düşündüğüm için..." (Ö12\_Gülsema\_2)

Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla öğrencilerine kendilerini açma gerekçelerine ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerin dördüncü sırasında **içeriğin daha anlaşılır olması** (f=15, %22) gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin takıldıkları konularda yardımcı olabilmek, hataları ile ilgili dönütler verme, öğrencilerine yardımcı kaynaklar sağlayabilme, konu tekrarı yapabilmelerini sağlama ve diğer duyu organlarını da katarak konuları daha anlaşılır hale getirebilme gerekçeleriyle sosyal medya üzerinden kendilerini öğrencilerine açtıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Öğrencilerimin öğrenimlerini geliştirici olması bakımından sayfamda öğrencilerimle o sıralarda işleyeceğimiz konularla ilgili makaleler, kitaplar, testler ve konu anlatımları paylaşıyorum." (Ö2\_Murat\_11)

"Derse ilgili ödevleri daha açık ve anlaşılır hale getirmek ve işlenen konunun daha anlaşılır olması için paylaşımlarımı öğrencilerime açarım." (Ö5\_Feryal\_8)

"İlginç video ya da konumu tamamlayan kaynaklara yer veririm." (Ö9\_Murat\_18)

### 3. Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açmalarının öğrenci üzerindeki etkileri

Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açmalarının, öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açmalarının öğrenci üzerindeki etkileri*

Paylaşım Türleri	f	n	Katılımcılar
Duyuşsal öğrenmeler	34	15	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>18</sub>
Derse katılımın artması	30	14	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>18</sub>
İçeriğin daha anlaşılır olması	6	5	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>17</sub>
Başarının artması	5	4	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub>
Toplam	75	18	

Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla sosyal medya üzerinden öğrencilerine kendilerini açmalarının, öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerin (f=75) başında **duyuşsal öğrenmeler** (f=34, %45) gelmektedir. Öğretmenler, sosyal medyadaki paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla kendilerini öğrencilerine açmaları sonucunda, öğrencilerinin sınıf içerisindeki iletişimlerinin arttığını, kendilerine karşı öğrencilerinin daha yakın ve samimi davrandıklarını, öğrencilerinin öğretmene yönelik güven duygularının geliştiğini ve saygılarının arttığını dolayısıyla öğrencilerinin öğretmene ve derse yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"Öğrenci kendini derse ve sınıfa daha yakın hissediyor." (Ö8\_Rukiye\_1)*

*"Öğrenci daha samimi ve daha içten davranmaya başlıyor." (Ö10\_Emre\_13)*

*"Korkulacak bir insan olmadığımı anlıyorlar. Benden korkmuyorlar bana saygı duyuyorlar. Ben de onu istiyorum zaten." (Ö11\_Aslı\_19)*

Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden yapmış oldukları paylaşımlar ve etkileşimler yoluyla öğrencilerine kendilerini açmalarının, öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerin ikinci sırasında derse **katılımın artması** (f=30, % 40) gelmektedir. Öğretmenler, sosyal medyadaki paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla kendilerini öğrencilerine açmaları sonucunda öğrencilerinin motivasyonlarının arttığını, derse yönelik ilgi ve isteklerinin arttığını, öğrencilerin daha özgüvenli olduklarını, kendilerini sınıf içerisinde ifade edebilmeleri açısından rahatlık sağladığını ve derslerin daha eğlenceli hale geldiğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"Benimle sosyal medyadaki etkileşimleri sonucunda beni daha iyi tanıyorlar ve kendilerini sınıf içerisinde daha rahat ifade edebiliyorlar." (Ö11\_Aslı\_19)*

*"Sosyal medyada benim kendimi açmam, paylaşımlarına tepkiler vermem sonucunda öğrencilerin bana karşı daha rahat ve özgüvenli olduklarını gördüm." (Ö16\_Tuncay\_12)*

*"Öğrenci ile sosyal medyadaki etkileşimler öğrencinin özgüvenini artırıyor ve derse katılımına olumlu yansımaları oluyor." (Ö17\_Esra\_7)*

Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarında yapmış oldukları paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla kendilerini açmalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerin üçüncü sırasında **içeriğin daha anlaşılır olması** (f=6, % 8) gelmektedir. Öğretmenler, sosyal medyadaki paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla kendilerini öğrencilerine açmaları sonucunda, öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine göre ön tedbirler alınabilmesinin, paylaşımlarla öğrencilerin daha çok duyu organına hitap edilebilmesinin, soyut kavramları somutlaştırma ve öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlama gibi etkileri ile içeriğin daha anlaşılır olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"Derse hazırbulunuşluk açısından faydası oluyor. Biliyorsunuz sosyal medyada çeşitli gruplar oluşturulabiliyor, sayfalar açılabilir ve bunlar üzerinden paylaşımlarda bulunabiliyorsunuz." (Ö2\_Murat\_11)*

*"Daha çok duyu organına hitap ederek öğrencilerin soyut öğrenmeleri kolaylaştırılabilir." (Ö12\_Gülsema\_2)*

*"Alanımla ilgili eğlenceli karikatürleri okul dışında da öğrencilerime sunabiliyorum. İlgiğini çekebiliyor, hatırlarında kalıyor." (Ö17\_Esra\_7)*

Öğretmenlerin sosyal medya hesapları üzerinden yapmış oldukları paylaşımlar ve öğrencileri ile kurmuş oldukları etkileşimler yoluyla kendilerini öğrencilerine açmalarının, öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin belirtmiş oldukları ifadelerin dördüncü sırasında **başarının artması** (f=5, % 7) gelmektedir. Öğretmenler, sosyal medyadaki paylaşımlar ve etkileşimler vasıtasıyla kendilerini öğrencilerine açmaları sonucunda, öğrencilerinin öğrenme düzeylerinin daha iyi olduğunu, akademik anlamda ilerleme yaşadıklarını, verim ve öğrencilerin başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

*"... Bununla birlikte tabii ki öğrencilerime yönelik çalışmalar da yapıyorum. Çeşitli filmler, müzikler, testler, makaleler, öyküler, şiirler... Bunların hepsi eğitici-geliştirici öğelerdir. Bunları takip eden öğrenciler de derslerde daha başarılı olabilmektedir." (Ö2\_Murat\_11)*

*"Sosyal medyada beni takip eden ve paylaşımlarımı inceleyen öğrencilerin verimlerinin artacağını düşünüyorum." (Ö8\_Rukiye\_1)*

*"Öğrenme bir basamak daha iyi olur." (Ö9\_Murat\_18)*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsanların günümüz toplumunda, birçok kişi ile sosyal medya üzerinden bağlantı ve etkileşim kurduğu görülmektedir (Akıti, 2012). Sosyal medya, öğretmen ve öğrenciler tarafından en çok kullanılan çevrimiçi etkileşim ortamlarından biridir. Bu bakımdan sosyal medyanın öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanımı, eğitim ve öğretimin sınıf dışına taşınmasını (Smith, 2015) ve öğretmen ile öğrencilerin yeni teknolojiler kullanmasını sağlayarak öğrenme sürecinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesini sağlamıştır (Zgheib ve Dabbagh, 2013). Ayrıca Atkins (2015), öğrencilerin farklı öğrenmeler edinmeleri ve deneyim yaşamaları açısından sosyal medyada öğretmen-öğrenci arasında yaşanan etkileşimlerin gerçekleşmesinin öğrenciler açısından faydalı olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin, sınıf içerisinde kendileri ile ilgili, öğrencilerinin sahip olmadığı bilgileri, öğrencilerine sunmalarına öğretmenin kendini açması denilmektedir.

Öğretmenlerin sosyal medyada kendini açma davranışlarının, öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin, sosyal medya üzerinden yapmış oldukları akademik içerikli, kişisel ve özel bilgiler içeren, eğlenceli, sosyal içerikli ve güncel konularla ilgili paylaşımlar ve etkileşimler yoluyla öğrencilerine kendilerini açtıkları bulunmuştur. Bunu yanı sıra öğretmenlerin, duyuru ve bilgilendirme yapma, iletişimi güçlendirme, katılımın artması ve içeriğin daha anlaşılır olması gerekçeleri ile kendilerini sosyal medya üzerinden kendilerini öğrencilerine açtıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal medya üzerinden kendilerini öğrencilerine açmaları sonucunda öğrencilerin olumlu duyuşsal öğrenmeler edindiği, derse katılımlarının arttığı, içeriğin daha anlaşılır olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığı da ortaya çıkmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde; öğretmenlerin sosyal medyada yapmış olduğu paylaşımlar ve etkileşimler yoluyla kendilerini öğrencilerine açmalarında, öğretmene ve dersine yönelik olumlu tutum kazandırma (Akkoyunlu, Dağhan ve Erdem, 2015; Bridges, 2009), aralarındaki ilişkinin geliştirilmesi (Akıti, 2012; Couillard, 2009; Kamnoetsin, 2014; Kırsekiz, 2013; Montoneri, 2015), öğrencilerin okul ve derslerle ilgili çeşitli konular hakkında bilgi almasını sağlama (Atkins, 2010; Nkhoma vd, 2015) ve öğrencilerinin akademik başarılarını artırma (Helou, Rahim ve Oye, 2012) gibi gerekçeleri göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Ayrıca sosyal medya üzerinden öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri ve kendilerini öğrencilerine açmaları sonucunda, öğrencilerin öğretmenleri ile aralarında duygusal bir bağ oluştuğu ve öğretmenlerine karşı yakınlık ve güven duygularının arttığı (Eke, Omekwu ve Odoh, 2014; Haeger, Wang ve Lorenz, 2014; Kuzu, 2014; Lane, 2013; Lane ve Lewis, 2013), derse ve öğretmene yönelik olumlu tutumlar edindikleri (Akkoyunlu, Dağhan ve Erdem, 2015; Bridges, 2009; Sorenson, 1989; Tuncel, 2007), öğretmenleriyle iletişimlerinin arttığı (Ha ve Shin, 2009; Hassan ve Landani, 2015; Menteşe, 2013), derse yönelik ilgisinin arttığı (Cayanus, 2004), içeriğin daha anlaşılır olduğu (Cayanus ve Martin, 2008), öğrencilerin katılımlarının arttığı (Lam, 2012), motivasyonlarının ve başarılarının arttığı (Atkins, 2010; Mazer ve Hosek, 2012) belirtilmektedir. Ancak Coffelt, Strayhorn ve Davidson Tillson (2014), öğretmenlerin uygun miktarda kendilerini açmaların öğrencilerde olumlu sonuçlar verirken gereğinden fazla açmalarının ise olumsuz sonuçlar doğuracağını belirtmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin kendini açma gerekçeleri ve bu davranışın öğrenci üzerindeki etkileri ile ilgili yapılan bu araştırmanın ilgili literatürle paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin belirtmiş oldukları ifadelerden hareketle sosyal medyada kendilerini öğrencilerine açmalarının, öğrencilerin sınıf içi performanslarına olumlu etki edebilecek öğrenmelerle sonuçlandığı ve öğrencilerin sınıf içi performanslarının olumlu bir şekilde etkilendiği bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir.

- 1) Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerine aktarmadığı bazı kişisel bilgilerini, sosyal medyadaki etkileşimleri ve yapmış oldukları paylaşımlar yoluyla kendilerini açtıkları görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenler farkında olmadan da sosyal medya vasıtasıyla kendilerini öğrencilerine açtıklarını unutmamalıdır. Bu bakımdan sosyal medyada kendini açma miktarı ve seviyesine dikkat etmelidir.
- 2) Öğretmenlerin sosyal medyada kendilerini öğrencilerine açmalarının, öğrencinin katılımını artırma, iletişimin güçlenmesini sağlama, içeriğin daha anlaşılır olması ve duyuşsal özelliklerin pozitif gelişimi gibi sınıf içi performansına olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Bu bakımdan sınıf dışı bir etkileşim çevresi olarak sosyal medyadaki etkileşimlerinde öğretmenler bu durumu göz önünde bulundurulmalıdır.

- 3) Bu araştırmada öğretmenlerin bilerek ya da bilmeyerek sosyal medya üzerinden kendilerini öğrencilerine açtıkları ve öğrenci üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarla öğretmenlerin kendilerini açmalarının öğrencilerin sınıf içi performanslarına etkisi ile ilgili faktörler ve bu faktörlerin etkileri incelenebilir.
- 4) Bu araştırma, katılmaya gönüllü öğretmenler ile yapılmış ve elde edilen sonuçlar bu öğretmenlerden elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Bu bakımdan benzer bir araştırma sosyal medya üzerinden öğretmenleriyle etkileşim kuran öğrencilerle ve daha geniş bir öğretmen grubu ile de yapılabilir.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abramova, O., Wagner, A., Krasnova, H., & Buxmann, P. (2017). Understanding self-disclosure on social networking sites- A literature review. *in Proceedings of Americas Conference of Information Systems*.
- Akiti, L. (2012). Facebook off limits: Protecting teachers' private speech on social networking sites. *Val. UL Rev.* 47(1). 119–167.
- Akkoyunlu, B., Dağhan, G., ve Erdem, M. (2015). Teacher's professional perception as a predictor of teacher-student friendship in Facebook: A scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences.* 7(1). 242–259.
- Al-Rahmi, W., & Othman, M. (2013). The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study. *Journal of information systems research and innovation,* 4(12), 1-10.
- Atkins, A. (2010). It's complicated: Using Facebook to create emotional connections in student-professor relationships. *The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning.* 16(1). 79–89.
- Bridges, L. M. (2009). Face-to-face on Facebook: students are there... should we be? In R. J. LAckie& V. B. Cvetkovic (Eds.), *Teaching generation M: A handbook for librarians and educators* (pp. 125–136). New York: Neal-Schuman Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cayanus, J. L. (2004). Effective instructional practice: Using teacher self-disclosure as an instructional tool. *Communication Teacher,* 18(1), 6-9.
- Cayanus, J. L., & Martin, M. M. (2008). Teacher self-disclosure: Amount, relevance, and negativity. *Communication Quarterly,* 56(3), 325-341.
- Cayanus, J. L., Martin, M. M., & Goodboy, A. K. (2009). The relation between teacher self-disclosure and student motives to communicate. *Communication Research Reports,* 26(2), 105-113.
- Choi, Y. H., & Bazarova, N. N. (2014). Self-disclosure characteristics and motivations in social media: Extending the functional model to multiple social network sites. *Human Communication Research,* 41(4), 1-21.
- Coffelt, T., Strayhorn, J., & Davidson Tillson, L. (2014). Perceptions of teachers' disclosures on Facebook and their impact on credibility. *Kentucky Journal of Communication,* 33(2), 25.
- Couillard, C. (2009). *Facebook: The pros and cons of use in education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Stout, US.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Çakmak, F., & Arap, B. (2013). Teachers' perceptions of the appropriateness of teacher self-disclosure: a case study from Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators,* 2(2), 275-288.

- Dearbone, R. (2014). *Relational Development, Self-disclosure, and invasion of privacy: College students and teachers as Facebook friends*. Masters Theses & Specialist Projects. Paper 1349.
- Derlega, V. J., Metts, S., Petronio, S., & Margulis, S. T. (1993). *Sage series on close relationships. Self-disclosure*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Eke, Helen N. Miss; Omekwu, Charles Obiora Prof; and Odoh, Jennifer Nneka Miss (2014). The use of social networking sites among the undergraduate students of University of Nigeria, Nsukka. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 1195–1221.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elmi, A. H., Iahad, N. A., & Ahmed, A. A. (2012). Factors influence self-disclosure amount in Social Networking Sites (SNSs). *Journal of Research and Innovation in Information Systems*, 2, 43-50.
- Farani, S. T., & Fatemi, A. H. (2014). The impact of teacher's self-disclosure on students' attitude towards language learning in a foreign language context. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(11).
- Ferreya, N. E. D., & Schawel, J. (2016, March). Self-disclosure in Social Media: An Opportunity for Self-Adaptive Systems. In *REFSQ Workshops*.
- Goldstein, G. S., & Benassi, V. A. (1994). The relation between teacher self-disclosure and student classroom participation. *Teaching of psychology*, 21(4), 212-217.
- Ha, J., and Shin, D. H. (2014). Facebook in a standard college class: an alternative conduit for promoting teacher-student interaction. *American Communication Journal*. 16(1). 36–52.
- Haeger, H., Wang, R., and Lorenz, A. (2014). Bridge or barrier: The impact of social media on engagement for first-generation college students. *Presented at the American Educational Research Association annual conference*, Philadelphia, PA
- Hassan, S. S. S., and Landani, Z. M. (2015). The use of social networks sites (SNSs) among university students: How far do they learn. *International Journal of Social Science and Humanity*. 5(5). 436–439.
- Helou, A. M., Rahim, Z. Z. A. and Oye, N. (2012). Students' perceptions on social networking sites influence on academic performance. *International Journal of Social Networking and Virtual Communities*. 1(1). 7–15.
- Hosek, A. M., & Thompson, J. (2009). Communication privacy management and college instruction: Exploring the rules and boundaries that frame instructor private disclosures. *Communication Education*, 58(3), 327-349.
- Kamnoetsin, T. (2014). *Social media use: A critical analysis of Facebook's impact on collegiate EFL students' english writing in Thailand*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Seton Hall Üniversitesi, South Orange, New Jersey.
- Kırksekiz, A. (2013). *Sosyal ağlardan Facebook'un kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kuzu, E. B. (2014). *Bilişim teknolojileri öğretmen adayları arasında çevrimiçi sosyal ağların öğretim amaçlı kullanımı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lam, L. (2012). An innovative research on the usage of Facebook in the higher education context of Hong Kong. *Electronic Journal of E-learning*. 10(4). 378–386.
- Lane, S. D. (2013). Social media & communication outcomes in higher ed. *Academic Exchange Quarterly*. 17(3).
- Lane, S. D. and Lewis, T. N. (2013). The "digital divide", social media, and education-related outcomes. *The Online Journal of New Horizons in Education*. 3(2). 39–50.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication education*, 56(1), 1-17.

- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and technology*, 34(2), 175-183.
- Mazer, J. P., & Hosek, A. M. (2012). Translating research into instructional practice: Instructor self-disclosure. *National Communication Association Website*: [http://natcom.org/uploadedFiles/Teaching\\_and\\_Learning/Virtual\\_Faculty\\_Lounge/TRIP%20instructor%20self-disclosure.pdf](http://natcom.org/uploadedFiles/Teaching_and_Learning/Virtual_Faculty_Lounge/TRIP%20instructor%20self-disclosure.pdf)
- Menteşe, M. (2013). *Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Montoneri, B. (2015). Impact of students' participation to a facebook group on their motivation and scores and on teacher's evaluation. *The Iafor Journal of Education*. 3(1). 61-74.
- Nkhoma, M., Cong, H. P., Au, B., Lam, T., Richardson, J., Smith, R. and El-Den, J. (2015). Facebook as a tool for learning purposes: Analysis of the determinants leading to improved students' learning. *Active Learning in Higher Education*. 16(2). 87-101.
- Nussbaum, J. F., Holladay, S. J., & Comadena, M. E. (1987). Classroom verbal behavior of highly effective teachers. *Journal of Thought*, 73-80.
- Smith, B. E. (2015). Enhancing motivation through student-teacher Facebook relationships. *People: International Journal of Social Sciences*. 1(1). 34-41.
- Squicciarini, A. C., Shehab, M., & Paci, F. (2009, April). Collective privacy management in social networks. In *Proceedings of the 18th international conference on World Wide Web* (pp. 521-530).
- Sorensen, G. (1989). The relationships among teachers' self-disclosive statements, students' perceptions, and affective learning. *Communication Education*, 38(3), 259-276.
- Tamir, D. I., & Mitchell, J. P. (2012). Disclosing information about the self is intrinsically rewarding. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(21), 8038-8043.
- Tucker, B. G. (2012). Instructor self-disclosure as a classroom strategy. *The Official Journal of the Georgia Communication Association*, 82, 9-23.
- Tuncel, İ. (2007). Etkileşimden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 8(1). 41-63.
- Wheless, L. R., & Grotz, J. (1976). Conceptualization and measurement of reported self-disclosure. *Human communication research*, 2(4), 338-346.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zgheib, G. and Dabbagh, N. (2013). Exploring perceptions of faculty and students' use of social media in higher education. In *19th Annual Sloan Consortium-International Conference on Online Learning*, 292-303.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Mustafa DEMİR  
mustafademir82@hotmail.com



# A Qualitative Study for University Students' Marriage Expectation

**F. Selda Öz Soysal, Aslı Uz Baş, Ferda Aysan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Ana Bilim Dalı, ORCID ID : 0000-0001-5406-7786 , 0000-0001-8307-6198, 0000-0003-1396-3183**

## Abstract

The aim of this study is to examine the university students' marriage expectation. The students were classified as idealistic, pessimistic and realistic. The sample of the study was formed according to convenient sampling method. The students were aged between 18 and 24 ( $\bar{x}=20.4$ ,  $SD=1.6$ ), of which 191 (64.4%) were female and 101 (36.6%) were male, totaling to 292. The students were attending to three different departments, namely, English Teaching, Arts and Craft Teaching, and Physics Teaching at the Faculty of Education at Dokuz Eylül University. In the study, "Marriage Expectation Scale (MES)" was adapted by Öz Soysal, Uz Baş and Aysan was applied to Turkish developed by Jones and Nelson. After the application, the scores of the participants were graded according to realistic, pessimistic and idealistic scores. A total of thirty people, ten of the participants in each group, were selected by lot. Later researchers conducted semi-structured interviews. The findings of the research show that individuals with idealistic, pessimistic and realistic expectations differ in their love relationship, conflict resolution, child care and housework, and family relationships. The factors affecting the expectations of all participants are similar. It is thought that it will be useful to take these variables with, origin family, belief and cognitive structure, attachment style, social learning, effect of the media and pre-marriage psychoeducation and group psychological counseling studies.

**Keywords:** Marriage expectation, university students, qualitative research



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 241-253  
DOI: 10.17679/inuefd.491512

Article type:  
Research article

Received : 03-12-2018  
Accepted : 03-02-2020

## Suggested Citation

Öz Soysal, F. S, Uz Baş, A. & Aysan, F., (2020). A qualitative study for university students' marriage expectation. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 241-253. DOI: 10.17679/inuefd.491512

\*Bu araştırma 25-26-27 Ekim 2018 tarihlerinde gerçekleşen 20.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Marriage is still considered to be a universal institution in many countries around the world. Marriage provides benefits to wives, children, families and communities. These benefits include biological and social benefits, as well as the preservation of physical and emotional well-being. Despite all of these benefits, particularly in western societies, the divorce rates are also increasing in our country. One of the reasons for the increase in the number of divorces is the insatiability of individuals in the marital relationship. According to Larson and Holman (1994) the expectation of marriage affects the interaction and satisfaction in marriage. Unrealistic marriage expectations are effective for these dissatisfaction (Larson, 1988). Recent research shows that the ideal age for marriage is seen in this period and it is between 20 and 25 years of age (Plotnick, 2007). This age period corresponds to university years. In this period, it is important for the development of a healthy identity in establishing and maintaining social relations, because social relations are one of the most basic well-being resources of the person (Reis and Gable, 2003).

### **Purpose**

The aim of this study is to examine the university students' marriage expectation.

### **Method**

The sample of the study was formed according to convenient sampling method. The students were aged between 18 and 24 ( $\bar{x}=20.4$ ,  $SD=1.6$ ), of which 191 (64.4%) were female and 101 (36.6%) were male, totaling to 292. The students were attending to three different departments, namely, English Teaching, Arts and Craft Teaching, and Physics Teaching at the Faculty of Education at Dokuz Eylül University. The "Marriage Expectation Scale (MES)" was applied in the study. The internal consistency coefficient of the scale was .79 (Jones and Nelson, 1996). The scale was adapted to Turkish by Öz Soysal, Uz Baş and Aysan (2016). The internal consistency coefficient was 0.93. The obtained value shows that the scale has a high internal consistency. In addition, 0.97 correlation coefficient obtained as part of the test-retest study was considered as another indicator that the scale was reliable. After implementation, the participants' scores on the scale were categorized according to the scores of realistic, pessimistic and idealistic. The scale was adapted by Öz Soysal, Uz Baş and Aysan (2016). A total of thirty people, ten from each of the participants in each group, were selected by draw. Semi-structured interviews made up of a total of five open-ended questions developed by researchers were then conducted. Interviews were conducted in the faculty members' room. Each interview lasted approximately 45 minutes. Interviews recorded in writing. Data were analyzed by content analysis.

### **Findings**

Individuals with idealist expectations have stated that their relationship of love will last forever; that they will never have an argument; that they will be their spouse's best friend; that there will be equality in child care and domestic work; that they will not suffer economic difficulties; that they will get along well with both their own family and their spouse's family and that the most prominent factor contributing to the formation of these expectations was the movies they watched with their family of origin, the romance novels they read, and the relationships they had experienced. Individuals who have pessimistic expectations stated that they will not have the loyalty to sustain a relationship; that they will have frequent arguments, that they will not be good friends with their spouses; that they don't like housework and don't want to have children; that they will suffer economic difficulties; that they do not like family relationships, that their freedoms would be restricted and that the most prominent factor contributing the formation of these expectations are the families of origin and the relationships they have experienced. Finally, individuals with realistic expectations have stated that sense of responsibility is important to marriage and that their relationship will work when this feeling is present; that communication in relationships is important, that their spouse will be a close friend; that they will do a fair division of labor and raise children; that they will shape their economic situations in a planned manner, that they will foster closeness in family relationships, and that the factors that are effective in the formation of these expectations are their families of origin and their friendships.

### ***Discussion & Conclusion***

This research is limited to 292 university students who continue their education in Buca Faculty of Education in İzmir. In addition, the expectations of the individuals according to the scores obtained from the Marriage Expectation Scale applied before the interview were classified. It is limited to the items measured by the scale. In addition, the findings obtained from the study are limited to the opinions obtained from a total of 30 participants in each category. In the next studies about marriage expectancy, it is thought that it will be useful to take these variables with, origin family, belief and cognitive structure, attachment style, social learning, effect of the media and and pre-marriage psychoeducation and group psychological counseling studies.

# Üniversite Öğrencilerinin Evlilik Beklentisine Yönelik Nitel Bir Çalışma

**F. Selda Öz Soysal. D.E.Ü, Buca Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. PDR Ana Bilim Dalı  
Orcid ID: 0000-0001-5406-7786**

**Aslı Uz Baş . D.E.Ü, Buca Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. PDR Ana Bilim Dalı  
Orcid ID: 0000-0001-8307-6198**

**Ferda Aysan D.E.Ü, Buca Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. PDR Ana Bilim Dalı.  
Orcid ID: 0000-0003-1396-3183**

## Öz

Bu araştırmanın amacı, evlilik beklentilerine göre idealist, kötümser ve gerçekçi olarak sınıflandırılan üniversite öğrencilerinin evliliğe yönelik bakış açılarını derinlemesine incelemektir. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, Resim-İş öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fizik öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerine devam eden yaşları 18 ile 24 arasında değişen ( $\bar{x}=20.4$ ,  $SD=1.6$ ), 191'i kız (%64.4), 101'i (%36.6) erkek olmak üzere toplam 292 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada öncelikle Jones ve Nelson tarafından geliştirilen, Türkçe'ye Öz Soysal, Uz Baş ve Aysan tarafından uyarlanan "Evlilik Beklentisi Ölçeği (EBÖ)" uygulanmıştır. Uygulama sonrasında katılımcuların ölçekten aldıkları puanlar gerçekçi, kötümser ve idealistik puan ortalamalarına göre sınıflandırılmıştır. Her grupta yer alan katılımcılardan on kişi olmak üzere toplam otuz kişi kura yolu ile seçilmiştir. Daha sonra araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları idealist, kötümser ve gerçekçi beklentiye sahip bireylerin evlilik ilişkisinde aşk duygusu, çatışma çözümü, çocuk bakımı ve ev işleri, aile ilişkileriyle ilgili beklentilerin birbirlerinden farklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları tüm katılımcuların evlilik beklentilerinin oluşmasında köken ailelerinin etkili olduğunu göstermektedir. Evlilik beklentisi ile yapılacak sonraki çalışmalarda, köken aile, ilişkilere yönelik inanç ve bilişsel yapı, bağlanma stilleri, sosyal öğrenme ve medyanın etkileri gibi değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Evlilik beklentisi, üniversite öğrencisi, nitel araştırma.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 241-253  
DOI: 10.17679/inuefd.491512

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 03.12.2018  
Kabul Tarihi : 03-02-2020

## Önerilen Atf

Öz Soysal, F. S, Uz Baş, A. ve Aysan, F., (2020). Üniversite öğrencilerin evlilik beklentisine yönelik nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 241-253. DOI: 10.17679/inuefd.491512

\* Bu araştırma 25-26-27 Ekim 2018 tarihlerinde gerçekleşen 20.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur

## GİRİŞ

Evlilik dünya çapında hala birçok ülkede evrensel bir kurum olarak kabul edilmektedir. Evlilik eşlere, çocuklara, ailelere ve topluluklara fayda sağlamaktadır. Bu faydalar arasında fiziksel ve duygusal sağlığı korumanın yanı sıra biyolojik ve sosyal faydalar da yer almaktadır (Wilcox, Doherty, Fisher, Galston, Glenn ve Gottman, 2005). Tüm bu faydalara rağmen başta batı toplumları olmak üzere ülkemizde de boşanma oranlarında artış gözlenmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu 2017 verilerine göre, evlenen çiftlerin sayısının önceki yıla göre yüzde 4.2 azalarak 569 bin 459'a gerilediği buna karşılık boşanma sayısının bir önceki yıla göre yüzde 1.8 artarak 128 bin 411'e yükseldiği gözlenmektedir (TÜİK, 2017). Boşanma sayısındaki artışın nedenlerinden birisi bireylerin evlilik ilişkisinde yaşadıkları doyumsuzluklardır. Larson ve Holman'a (1994) göre evlilik beklentisi, evlilikte etkileşimi ve doyumunu etkilemektedir. Evlilikte yaşanan doyumsuzlukta ise gerçekçi olmayan evlilik beklentileri etkili olmaktadır (Larson, 1988).

Evlilik beklentisi, evlilik içinde hangi davranışların olması ya da olmaması gerektiği hakkındaki yargı ve inançlardır. Bu beklentiler, eşlerin birbirleriyle ne kadar zaman geçirecekleri, hangi değerleri paylaşacakları ve anlaşmazlıklarını nasıl ele alacakları gibi birçok konuya dair inançlarından oluşmaktadır (Alexander, 2008). Bireylerin, eşlerinden anne babalık, arkadaşlık, cinsel partnerlik gibi yaşam rollerine ilişkin beklentileri olduğu kadar samimiyet, eşitlik ve uyum gibi evlilik ilişkisinin boyutlarına yönelik de beklentileri bulunmaktadır (Jones ve Nelson, 1996). Jones ve Nelson (1996) bu beklentileri idealist, gerçekçi ve kötümser olarak sınıflandırmışlardır. İdealist beklentilere sahip bireyler partnerleriyle tutkulu, romantik bir ilişki tarzlarına ilişkilerinde mükemmellik arama eğilimindedirler. Gerçekçi beklentiye sahip bireyler partnerleriyle yakınlık, arkadaşlık ve bağlılığı içeren ilişkiler eğilimindedirler. Kötümser beklentiye sahip olan bireyler ise romantik aşkı arzu etmekte fakat bu arzusu, idealist ve gerçekçi bireylere göre daha düşük düzeyde olmaktadır. Jones ve Nelson, 1996). Araştırmalar yüksek beklentilerin ve gerçekçi olmayan beklentilerin evlilik ilişkisi üzerinde yıkıcı etkisi olduğunu göstermektedir (Sergin ve Nabi, 2002). Aynı zamanda bu beklentilerin fazla idealist olması, evlilikte hayal kırıklıklarına ve evlilik ilişkisinde doyumsuzluklara açmaktadır (Epstein ve Eidelson, 1982; Larson, 1988).

Evlilik beklentileri, bireylerin ilişkilere yönelik bilişsel şemalarını oluşturur. Bu beklentiler, bireylerin davranışlarına ve ilişkilere yönelik algılarına yönelik önemli bilişsel yapılardır (Riggio ve Weiser, 2008). Araştırma sonuçları, gerçekçi olmayan beklentilerin, "düşünceleri okuma", "cinsellikte mükemmel uyum" ve "tartışmaların yıkıcı olacağı" gibi gerçekçi olmayan düşüncelerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Baucom, Epstein, Daiuto, Carels, Rankin, Burnett, Charles, 1996). Bununla birlikte romantik inançların yüksek düzeyde oluşu da evlilik ilişkisi için gerçekçi olmayan standartları yansıtmaktadır. Bu yüksek düzeydeki romantik inançlar ise aşkın her türlü engelin üstesinden gelebilmesi, sadece bir tane ideal eş var olduğuna inanma (yani, bir ruh eşi), ilişkininin ve eşin idealleştirilmesi ile ilk görüşte aşktır. Bireylerin bu inançları ne kadar güçlü ise daha sonra hayal kırıklığı ile karşılaşma eğilimi o kadar yüksektir (Huston, Niehuis ve Smith, 1997). Diğer yandan Najarpourian, Samavi, Shaafizadeh (2019) tarafından üniversitede eğitimi gören kız öğrencilerle yapmış oldukları araştırma sonuçları, evlilik tutumunun, gerçekçi evlilik beklentisi üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğunu, kötümser evlilik beklentisi üzerinde ise doğrudan ve olumsuz bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada evlilik beklentilerinin, evlilik tutumları için belirleyici olabileceğini göstermiştir.

Lin ve Raghubir (2005) ilişki hakkında gerçekçi olmayan iyimserliğin evrensel bir olgu olduğunu belirtmiştir. Ancak diğer araştırmacılar, kolektivist kültürlerden gelen bireylerin, bireyci kültürlerden gelen bireylerle karşılaştırıldığında daha az gerçekçi olmayan iyimserlik göstereceklerini ileri sürmektedir (Heine ve Lehman, 1995). Kolektivist kültüre mensup bireylerin özerklik ve bireysellikleri daha az gelişmiş olmasından dolayı etraflarındaki önemli diğer kişilerden daha fazla etkilenebilmektedirler. Bunun sonucu olarak da ilişkiler hakkında gerçekçi inançlar geliştirmelerine teşvik edildikleri görülmektedir. Bununla birlikte, bireyci kültürlerde mensup bireyler ise özerklik ve bireyselliklerine çok daha fazla değer vermektedirler. Bu nedenle de başkalarından gelen etkiyi kabul etme olasılıkları daha azdır ve kendi bireysel tercihlerine daha fazla odaklanmaya eğilimlidirler (Johnson, 2009).

Evlilik hayatıyla ilgili beklentilerin oluşmasında cinsiyet rolleri de etkili olmaktadır. Botkin, Weeks ve Morris (2000) tarafından, 1960 ile 1996 yılları arasında yürütmüş oldukları araştırma sonucunda kız öğrencilerin, ev işleri, çocuk yetiştirme, iş hayatı katılma konularında geleneksel cinsiyet rollerden daha fazla eşitlikçi cinsiyet rollerine doğru bir yönelimlerinin olduğunu belirlemişlerdir. Diğer yandan erkek öğrencilerle yapılan bir başka araştırma sonuçları ise liberal erkek öğrencilerin, muhafazakâr erkek öğrencilere göre ev işlerindeki rol paylaşımına yönelik beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Thorn ve Gilbert, 1998). Toplumsal cinsiyet rolleri sadece evlilikte rol paylaşma beklentilerini etkilemekle kalmamakta, çocuk sahibi olma kararları Evlilik dünya çapında hala birçok ülkede evrensel bir kurum olarak kabul edilmektedir. Evlilik eşlere, çocuklara, ailelere ve topluluklara fayda sağlamaktadır. Bu faydalar arasında fiziksel ve duygusal sağlığı korumanın yanı

sıra biyolojik ve sosyal faydalar da yer almaktadır (Wilcox, Doherty, Fisher, Galston, Glenn ve Gottman, 2005). Tüm bu faydalara rağmen başta batı toplumları olmak üzere ülkemizde de boşanma oranlarında artış gözlenmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu 2017 verilerine göre, evlenen çiftlerin sayısının önceki yıla göre yüzde 4.2 azalarak 569 bin 459'a gerilediği buna karşılık boşanma sayısının bir önceki yıla göre yüzde 1.8 artarak 128 bin 411'e yükseldiği gözlenmektedir (TÜİK, 2017). Boşanma sayısındaki artışın nedenlerinden birisi bireylerin evlilik ilişkisinde yaşadıkları doyumsuzluklardır. Larson ve Holman'a (1994) göre evlilik beklentisi, evlilikte etkileşimi ve doyumunu etkilemektedir. Evlilikte yaşanan doyumsuzlukta ise gerçekçi olmayan evlilik beklentileri etkili olmaktadır (Larson, 1988).

Evlilik beklentisi, evlilik içinde hangi davranışların olması ya da olmaması gerektiği hakkındaki yargı ve inançlardır. Bu beklentiler, eşlerin birbirleriyle ne kadar zaman geçirecekleri, hangi değerleri paylaşacakları ve anlaşmazlıklarını nasıl ele alacakları gibi birçok konuya dair inançlarından oluşmaktadır (Alexander, 2008). Bireylerin, eşlerinden anne babalık, arkadaşlık, cinsel partnerlik gibi yaşam rollerine ilişkin beklentileri olduğu kadar samimiyet, eşitlik ve uyum gibi evlilik ilişkisinin boyutlarına yönelik de beklentileri bulunmaktadır (Jones ve Nelson, 1996). Jones ve Nelson (1996) bu beklentileri idealist, gerçekçi ve kötümser olarak sınıflandırmışlardır. İdealist beklentilere sahip bireyler partnerleriyle tutkulu, romantik bir ilişki tarzlarına ilişkilerinde mükemmellik arama eğilimindedirler. Gerçekçi beklentiye sahip bireyler partnerleriyle yakınlık, arkadaşlık ve bağlılığı içeren ilişkiler eğilimindedirler. Kötümser beklentiye sahip olan bireyler ise romantik aşkı arzu etmekte fakat bu arzusu, idealist ve gerçekçi bireylere göre daha düşük düzeyde olmaktadır. Jones ve Nelson, 1996). Araştırmalar yüksek beklentilerin ve gerçekçi olmayan beklentilerin evlilik ilişkisi üzerinde yıkıcı etkisi olduğunu göstermektedir (Sergin ve Nabi, 2002). Aynı zamanda bu beklentilerin fazla idealist olması, evlilikte hayal kırıklıklarına ve evlilik ilişkisinde doyumsuzluklara açmaktadır (Epstein ve Eidelson, 1982; Larson, 1988).

Evlilik beklentileri, bireylerin ilişkilere yönelik bilişsel şemalarını oluşturur. Bu beklentiler, bireylerin davranışlarına ve ilişkilere yönelik algılarına yönelik önemli bilişsel yapılardır (Riggio ve Weiser, 2008). Araştırma sonuçları, gerçekçi olmayan beklentilerin, "düşünceleri okuma", "cinsellikte mükemmel uyum" ve "tartışmaların yıkıcı olacağı" gibi gerçekçi olmayan düşüncelerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Baucom, Epstein, Daiuto, Carels, Rankin, Burnett, Charles, 1996). Bununla birlikte romantik inançların yüksek düzeyde oluşu da evlilik ilişkisi için gerçekçi olmayan standartları yansıtmaktadır. Bu yüksek düzeydeki romantik inançlar ise aşkın her türlü engelin üstesinden gelebilmesi, sadece bir tane ideal eş var olduğuna inanma (yani, bir ruh eşi), ilişkinin ve eşin idealleştirilmesi ile ilk görüşte aşktır. Bireylerin bu inançları ne kadar güçlü ise daha sonra hayal kırıklığı ile karşılaşma eğilimi o kadar yüksektir (Huston, Niehuis ve Smith, 1997). Diğer yandan Najarpourian, Samavi, Shaafizadeh (2019) tarafından üniversitede eğitimi gören kız öğrencilerle yapmış oldukları araştırma sonuçları, evlilik tutumunun, gerçekçi evlilik beklentisi üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğunu, kötümser evlilik beklentisi üzerinde ise doğrudan ve olumsuz bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada evlilik beklentilerinin, evlilik tutumları için belirleyici olabileceğini göstermiştir.

Lin ve Raghbir (2005) ilişki hakkında gerçekçi olmayan iyimserliğin evrensel bir olgu olduğunu belirtmiştir. Ancak diğer araştırmacılar, kolektivist kültürlerden gelen bireylerin, bireyci kültürlerden gelen bireylerle karşılaştırıldığında daha az gerçekçi olmayan iyimserlik göstereceklerini ileri sürmektedir (Heine ve Lehman, 1995). Kolektivist kültüre mensup bireylerin özerklik ve bireysellikleri daha az gelişmiş olmasından dolayı etraflarındaki önemli diğer kişilerden daha fazla etkilenebilmektedirler. Bunun sonucu olarak da ilişkiler hakkında gerçekçi inançlar geliştirmelerine teşvik edildikleri görülmektedir. Bununla birlikte, bireyci kültürlerde mensup bireyler ise özerklik ve bireyselliklerine çok daha fazla değer vermektedirler. Bu nedenle de başkalarından gelen etkiyi kabul etme olasılıkları daha azdır ve kendi bireysel tercihlerine daha fazla odaklanmaya eğilimlidirler (Johnson, 2009).

Evlilik hayatıyla ilgili beklentilerin oluşmasında cinsiyet rolleri de etkili olmaktadır. Botkin, Weeks ve Morris (2000) tarafından, 1960 ile 1996 yılları arasında yürütmüş oldukları araştırma sonucunda kız öğrencilerin, ev işleri, çocuk yetiştirme, iş hayatı katılma konularında geleneksel cinsiyet rollerden daha fazla eşitlikçi cinsiyet rollerine doğru bir yönelimlerinin olduğunu belirlemişlerdir. Diğer yandan erkek öğrencilerle yapılan bir başka araştırma sonuçları ise liberal erkek öğrencilerin, muhafazakâr erkek öğrencilere göre ev işlerindeki rol paylaşımına yönelik beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Thorn ve Gilbert, 1998). Toplumsal cinsiyet rolleri sadece evlilikte rol paylaşma beklentilerini etkilemekle kalmamakta, çocuk sahibi olma kararları üzerinde de etkili olmaktadır. Eşitlikçi cinsiyet rollerine sahip olan birçok kadın az sayıda çocuk sahibi olmayı arzu etmektedir. Bununla birlikte daha eşitlikçi ya da geleneksel cinsiyet rollerine sahip olan erkeklerde ise çocuk sahibi olma arzusunda birbirlerine göre farklılık görülmemektedir (Kaufman, 2005).

Evlilik beklentisinin oluşmasında etkili olan en önemli faktörlerin başında bireylerin köken ailelerinin medeni durumları yer almaktadır. Anne babası boşanmış, ayrılmış olan ya da çok fazla çatışmalı ortamda yetişen bireyler, anne babası birlikte olan bireylere göre evliliğe ve uzun süreli ilişkilere yönelik negatif bakış açısı

geliştirme eğilimindedirler (Miles ve Servaty-Seib, 2010; Riggio ve Weiser, 2008). Evlilik beklentisi oluşmasını etkileyen diğer faktörler arasında ise bireylerin içinde yaşadıkları kültür ve medya (Sergin ve Nabi, 2002) ile sosyal öğrenmeler (Dillon, 2005) yer almaktadır.

Yapılan son araştırmalar evlilik için ideal yaşı bu dönemde görülmeye başladığını ve ortalama olarak 20 ile 25 yaşları arasında olduğunu göstermektedir (Plotnick, 2007). Bu yaş dönemi de üniversite yıllarına denk gelmektedir ve bu dönem beliren yetişkinlik dönemi olarak tanımlanmaktadır. Beliren yetişkinlik döneminde başka bir insanla romantik yakınlık kurma ve sürdürme yeteneği, sağlıklı bir kimlik gelişimi için önemli ölçütler arasındadır (Arnet, 2000). Bu dönemde toplumsal ilişkilerin kurulmasında ve bu ilişkilerin sürdürülmesi sağlıklı kimlik gelişimi için önemlidir, çünkü sosyal ilişkiler, kişinin en temel iyilik hali kaynaklarından birisidir (Reis ve Gable, 2003). Beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite gençleri, çift davranışlarına yönelik yeni davranışlar kazanmaya başlamakta ve yaşam amaçları arasında evlilik yer almaktadır (Kaufman, 2005). Evlilik beklentileri, çoğunlukla çiftlerin evliliğe yönelik uygun gördükleri roller ile evliliğin nasıl yürüyeceğiyle ilgili inançlarını içermektedir. Evlilik ilişkisinin kalitesini ve doyumunu bu beklentiler en fazla yordamaktadır (Grant, 2000). Bu nedenle, beliren yetişkinlik döneminde ter alan bireylerin evlilik beklentilerinin incelenmesi önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, evlilik beklentilerine göre idealist, kötümser ve gerçekçi olarak sınıflandırılan üniversite öğrencilerinin evliliğe yönelik bakış açılarını derinlemesine incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulguların, evlilik ve aile danışmanlığı alanına yönelik alan yazınına katkı vermesi ve evlilik öncesi psikoeğitim programlarının hazırlanması konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, Resim\_İş öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fizik öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerine devam eden yaşları 18 ile 24 arasında değişen ( $\bar{x}$  =20.4,  $SD$ =1.6), 191'i kız (%64.4), 101'i (%36.6) erkek olmak üzere toplam 292 lisans öğrencisinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları:

**Evlilik Beklentisi Ölçeği (Marriage Expectation Scale):** Evliliğe yönelik beklentileri ölçmek amacıyla Jones ve Nelson (1996) tarafından geliştirilmiştir. 40 maddelik, 5'li likert tipi ölçektir. Ölçekten alınacak düşük puan evlilikle ilgili kötümser beklentiyi, yüksek puan idealist beklentiyi, ortalama puan ise gerçekçi bir beklentiyi işaret etmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 40 en yüksek puan ise 120'dir. Ortalama puan aralığı 63-110 arasındadır. 0-85 puan aralığı kötümser, 86-96 puan aralığı gerçekçi, 97-120 puan aralığı idealist beklenti olarak sınıflandırılmıştır (Jones ve Nelson 1996). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Öz Soysal, Uz Baş ve Aysan (2016) tarafından yapılmıştır. EBÖ'nin iç tutarlılık katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca test tekrar test çalışması kapsamında elde edilen 0.97 korelasyon katsayısı ölçeğin güvenilir olduğunun bir diğer göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

**Kişisel bilgi formu:** Öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sınıflarına ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından tasarlanmış bir kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

**Görüşme formu:** Öğrencilerin evlilik ilişkilerinde yaşayacak olabilecekleri aşk ilişkisi, çatışma çözümü, ev işleri ve çocuk bakımı, aile ilişkileri ile bu beklentilerin oluşmasında etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur.

### İşlem Yolu

Araştırmaya ait veriler 2017-2018 akademik yılının bahar döneminde toplanmıştır. Evlilik Beklentisi Ölçeği toplam 292 kişiye uygulandıktan sonra, çalışma grubunun ölçekten aldıkları puanları idealist puan (97-120), kötümser puan (0-85) ve gerçekçi puan (86-96) aralıklarına göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra her bir gruptan on kişi olmak üzere toplam otuz kişi kura yolu ile seçilmiştir. Görüşme zamanı planlanmıştır ve katılımcılar görüşmelere çağırılmıştır. Son olarak katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretim üyelerinin odasında yapılmıştır ve yazılı olarak kayıt edilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 45 dakika sürmüştür. Öğrencilerin cevapları izin alınarak görüşme esnasında yazılı olarak kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz tekniği kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın görüşme tekniğine dayalı ikinci aşamasında, görüşmeden elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili gerekli bazı tedbirler alınmıştır. Bunlardan ilki iç geçerlik çalışması görüşme sorularının hazırlanmasında konu ile ilgili alanyazın taranmış ve sorular bu

doğrultuda hazırlanmıştır ( Jones ve Nelson; 1996; Fingermen, Gilligan, VanderDrift ve Pitzer, 2012; Segrin ve Nabi, 2002; Dillon, 2005). Ayrıca hazırlanan sorulara ilişkin uzman görüşünün alınması da başka iç geçerlik çalışması kapsamında değerlendirilmektedir. Diğer bir iç geçerlilik kapsamında yapılan çalışma, araştırmaya dahil olan öğrencilerin farklı özelliklerden seçilmiş olmasıdır. Araştırmanın dış geçerlik çalışması kapsamında ise görüşmeden elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanında araştırma sonuçlarının ilgili alan yazında yer alan kuram ve kavramlarla uyumlu olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmanın, üç araştırma tarafından yürütülmesi, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ise araştırmanın güvenilirliği kapsamında değerlendirilmektedir. Analiz sürecinde ilk olarak katılımcıların cevapları, üç araştırmacı tarafından okunmuş, cevaplarda ortak noktalar bulunmuş ve ayrı ayrı kodlar oluşturulmuştur. Son olarak, her üç araştırmacı tarafından belirlenen kodlardan yola çıkılarak belirli tema ve alt temalar oluşturulmuş, veriler yorumlanmıştır. Öğrencilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuştur. Doğrudan alıntılarda öğrencilere ait bilgiler, katılımcı numarasını göstermek için "O" olarak kısaltılarak verilmiştir.

## BULGULAR

### 1. Ana tema: Aşk ilişkisi

Katılımcılara, evlilik ilişkisinde aşk duygusunun nasıl olacağını belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılardan idealist beklentiye sahip olanlar aşklarının sonsuza kadar süreceklerini (f=7) ve ruh eşleri olması (f=8) gerektiğini belirtmişlerdir. Kötümser beklentilere sahip olan bireyler ise bir ilişkiyi sürdürmeyecekleri (f=9), sadakatin olmayacağını (f= 8) belirtmişler. Son olarak gerçekçi beklentiye sahip bireyler evlilik ilişkisinde sevgi (f=6) ve sorumluluk (f=9) duygusunun önemli olduğu belirtmişlerdir.

O2: "Evlendiğimde eşim beni çok mutlu etmeli ve aşkınız sonsuza kadar sürmeli, evlilik töreninde denildiği gibi ölüm bizi ayırana dek." (İdealist beklentiye sahip katılımcı).

O7: "Evlendiğim zaman daha çok bıkkınlık, rutin, bir süre sonra aşk biter, sıkılırız ve aldatmalar başlar." (Kötümser beklentiye sahip katılımcı).

O9: "Sorumluluk duygusu çok önemli tabii ki sevgi ve sadakat olmalı." (Gerçekçi beklentiye sahip katılımcı).

### 2. Ana Tema: Çatışma Çözme

Katılımcılara evliliklerinde eşleriyle yaşayabilecekleri çatışmaları nasıl çözeceklerini belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılardan idealist beklentiye sahip olanlar çok fazla çatışma yaşamayacaklarını (f=6) ve birçok konuda uyumlu olacaklarını (f=9), çatışmalar zarar vereceğini (f=8) belirtmişlerdir. Kötümser beklentilere sahip olan bireyler ise çok fazla çatışmalarının olacağını (f=7) ve bu durumdan kaçacaklarını (f=8) belirtmişlerdir. Son olarak gerçekçi beklentiye sahip bireyler ise sorunlarını konuşarak (f=6), birbirlerini anlamaya ve empati kurmaya çalışarak (f=8) çözebileceklerini belirtmişlerdir.

O1: "Eşimle aramızda çok fazla anlaşmazlığımızın olacağını düşünmüyorum. Birbirimizi çok iyi anlayacağız sonuçta eşim benim en iyi arkadaşım da olmalı, çatışmalar ilişkimize zarar verir. Bu nedenle çatışma yaşamasına izin vermeyeceğiz." (İdealist beklentiye sahip katılımcı).

O3: "Bir süre sonra çatışmalar, kavgalar, senin dediğin benim dediğim olsun gibi sorunlar yaşanacaktır. Böyle durumlarda susmak en iyisi ya da kaçırım." (Kötümser beklentiye sahip katılımcı).

O4: "Birbirimizi karşılıklı alttan alarak, dinleyerek ve problemleri masaya yatırarak çözeceğimi düşünüyorum." (Gerçekçi beklentiye sahip katılımcı).

### 3. Ana Tema: Çocuk Bakımı ve Ev İşleri Paylaşımı

Katılımcılara, evliliklerinde çocuk bakımını ve ev işlerini eşleri ile nasıl paylaşacaklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılardan idealist beklentiye sahip olanlar çocuk bakımı ve ev işlerinde eşitlik (f=9) olacağını belirtmişlerdir. Kötümser beklentilere sahip olan bireyler, ev işlerini sevmedikleri ve çocuk sahibi olmak istemediklerini (f=9) belirtmişlerdir. Son olarak gerçekçi beklentiye sahip bireyler ise birbirlerinin ihtiyaçlarını gözeterek adaletli (f=8) bir şekilde ev işleri ve çocuk bakımı görevlerini üstleneceklerini belirtmişlerdir.

O8: "Her ikimizde her şeyi eşit derecede yapacağız. Ben çamaşır yıkıyorsam o da yıkayacak. Ben alışveriş yapıyorsam o da yapacak, çocukla da her ikimiz de ilgileneceğiz. Ben geceleri kalkıyorsam o da kalkacak." (İdealist beklentiye sahip katılımcı).

O10: "Ben çok fazla ev işinden hoşlanmam. Ekonomik durumumuzun iyi olacağını düşünmüyorum. Kendime zor bakarım her halde o yüzen çocuk istemiyorum." (Kötümser beklentiye sahip katılımcı).

O11: "Ev işlerini ve diğer yapılacakları adil bir şekilde aramızda paylaşıyoruz. Çocuk bakımı konusunda ikimizin çocuğu olacağı için her ikimiz de ilgili oluruz."(Gerçekçi beklentiye sahip katılımcı).

### 4. Tema: Aileler ile ilişkiler:



Katılımcılara evliliklerinde köken ailelerle ilişkilerin nasıl olabileceğini belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılardan idealist beklentiye sahip olanlar ilişkilerin çok iyi olacağını ve çok iyi anlaşacaklarını (f=7) belirtmişlerdir. Kötümser beklentilere sahip olanlar aile ilişkilerinden çok fazla hoşlanmadıklarını (f=8), özgürlüklerini kısıtlayacağını (f=8) belirtmişlerdir. Son olarak gerçekçi beklentiye sahip bireyler ise ailelerle yakın ilişki kuracaklarını (f=7) belirtmişlerdir.

O5: "Eşim de benim gibi olacağı için ailelerimiz de birbirine benzeyecektir. Eşimin benim ailemle çok iyi anlaşması gerekir. Ben de onun ailesi ile anlaşacağımı düşünüyorum." (İdealist beklentiye sahip katılımcı).

O12: "Aile ilişkilerinden çok fazla hoşlanmam. Çok sıkıcıdır. Kısıtlanmış hissederim. Uzak olmak gerekir." (Kötümser beklentiye sahip katılımcı).

O13: "Ailesiyle yakın ilişkiler geliştireceğimi düşünüyorum. Onun da benim ailemle yakın ilişkiler geliştirmesini isterim. Tabi ki de biraz mesafede olmalı." (Gerçekçi beklentiye sahip katılımcı).

##### **5. Ana Tema: Evlilik Beklentilerinin Oluşmasında Etkili Olanlar**

Katılımcılara evlilikle ilgili beklentilerinin oluşumunda nelerin etkili olduğunu belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılardan idealist beklentiye sahip olanlar köken ailelerinden (f=7), okudukları kitaplar, izledikleri filmler (f=5) ve yaşamış oldukları ilişkiler (f=5) olduğunu belirtmişlerdir. Kötümser beklentilere sahip olanlar beklentilerin oluşmasında etkili olanın köken aileleri (f=8) ve yaşamış oldukları ilişkiler (f=7) olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak gerçekçi beklentiye sahip bireyler beklentilerin oluşmasında etkili olan faktörlerin ise köken aileleri (f=7) ve arkadaşlık ilişkileri (f=6) olduğunu belirtmişlerdir.

O14: "Annem ve babamın evliliği, çevremde gözlediklerim. Jane Austin romanları, romantik komediler bu beklentilerin oluşmasında çok etkili oldu." (İdealist beklentiye sahip katılımcı).

O17: "Ailem ve daha önce yaşamış olduğum ilişkiler, çevremde başkalarının ilişkileri gözlemledim. Tüm bunlar benim üzerimde etki bıraktı." (Kötümser beklentiye sahip katılımcı).

O15: "Ailem, annem ve babamın ilişkilerini gözledim ayrıca arkadaşlarımla bu konularda konuşmalarımız, sorgulamalarımız etkili oldu diyebilirim." (Gerçekçi beklentiye sahip katılımcı).

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırma, evlilik beklentilerine göre idealist, kötümser ve gerçekçi olarak sınıflandırılan üniversite öğrencilerinin evliliğe yönelik bakış açılarını derinlemesine incelemek amacıyla yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin evliliğe yönelik beklentileri, yarı yapılandırılmış bir görüşme aracılığıyla incelenmiştir.

Görüşmenin ilk sorusu olan evlilik ilişkisinde aşk duygusunun nasıl olacağına ilişkin sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde, idealist beklentiye sahip olanlar bireylerin aşklarının sonsuza kadar süreceklerini ve ruh eşleri olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kötümser beklentilere sahip olan bireyler ise bir ilişkiyi sürdürmeyecekleri ve sadakatin olmayacağına belirtmişler. Son olarak gerçekçi beklentiye sahip bireyler evlilik ilişkisinde sevgi ve sorumluluk duygusunun önemli olduğunu ve bu duygu olduğu zaman ilişkilerinin yürüyeceğini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Jones ve Neson'ın evlilik beklentilerini sınıflandırdığı aşk stilleri ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda bu beklentilerin gerçekçi olmayan beklentilerin gerçekçi olmayan düşüncelerden kaynaklandığını görüşünü de (Baucom ve diğ., 1996; Huston ve diğ., 1997) destekler niteliktedir. İdealist beklentiye sahip olan bireylerin evlilik ilişkisinde aşk duygusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde sadece bir tane ideal eşin var olduğuna inanma (yani, bir ruh eşi), ilişkinin ve eşin idealleştirilmesi, ilk görüşte aşk ve aşklarının sonsuza kadar süreceklerine dair inançları olduğu görülmektedir. Kötümser beklentilere sahip olan bireyler ise bir ilişkiyi sürdürmeyecekleri, sadakatin olmayacağını belirtmişler. Zuzul (2008) romantik ilişkilerde savunmacı kötümserlik kavramını ortaya koymuştur. Savunmacı kötümserlik özelliğine sahip olan bireyler, başarısızlığa ve hayal kırıklıklarına kendini hazırlamak için riskli durumlarda düşük beklentilere sahip olmayı tercih etmektedirler. Kötümser beklentiye sahip olan bireyler ise reddedilmeye duyarlı yani eşleri ya da partnerleri tarafından reddedilmeyi bekleyen ve birçok davranışı reddedilme kanıtı olarak yorumlayan insanlardır (Downey, Freitas, Michaelis ve Khouri, 1998). Dolayısıyla, kötümser insanlar ilişki kurmada ve ilişkilerini sürdürmede daha çok zorlanırlar, çünkü eşlerinin olumsuz yanlarını daha fazla görme ve sürekli reddedilmeyi bekleme eğilimindedirler. Kötümserlik, aynı zamanda olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bir ilişki içerisinde olan kötümser beklentiye sahip bireylerin iyimser bireylere göre daha az doyumlu oldukları ve ilişkilerini daha çabuk bitirme eğiliminde oldukları görülmektedir (Zuzul, 2008) .

Katılımcılara evliliklerinde eşleriyle yaşayabilecekleri çatışmaları nasıl çözeceklerini belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılardan idealist beklentiye sahip olanlar çok fazla çatışma yaşamayacaklarını ve birçok konuda uyumlu olacaklarını ve çatışmaların ilişkilerine zarar vereceğini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen idealist beklentiye sahip olan bireylerin görüşlerinden elde edilen bu sonuçlar gerçekçi olmayan beklentilerin "Tartışmaların yıkıcı olacağı" gibi gerçekçi olmayan düşüncelerden kaynaklandığını ortaya koyan (Baucum ve diğ., 1996) görüşle paralellik gösterdiği görülmektedir. Kötümser beklentilere sahip olan bireyler ise çok fazla çatışmalarının olacağını ve bu durumdan kaçacaklarını belirtmişlerdir. Son olarak gerçekçi beklentiye sahip bireyler ise sorunlarını konuşarak, birbirlerini anlamaya ve empati kurmaya çalışarak çözebileceklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan kötümser beklentiye sahip bireylerin ise çatışma çözüm stili olarak kaçınmacı davranışı sergiledikleri görülmektedir. Roberts (2000), üç tür kaçınma davranışının sırasıyla; yakınlıktan kaçınma; çatışmadan kaçınma; öfkeli kaçınma olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, üç tip geri çekilme davranışının, evlilik sorunlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Soylu ve Kağnıcı (2015), yapmış oldukları araştırmada geri çekilme çatışma çözme stiline de içinde yer aldığı olumsuz çatışma çözme stili ile evlilik uyumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda kötümser beklentiye sahip olan bireylere etkili çatışma çözme becerileri ile iletişim becerileri kazandırılmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Katılımcılara evliliklerinde çocuk bakımını ve ev işlerini eşleri ile nasıl paylaşacaklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılardan idealist beklentiye sahip olanlar çocuk bakımı ve ev işlerinde eşitlik olacağını belirtmişlerdir. Kötümser beklentilere sahip olan bireyler, ev işlerini sevmedikleri ve çocuk sahibi olmak istemediklerini belirtmişlerdir. Son olarak gerçekçi beklentiye sahip bireyler ise birbirlerinin ihtiyaçlarını gözeterek adaletli bir şekilde ev işleri ve çocuk bakımı görevlerini üstleneceklerini belirtmişlerdir. Toplumsal cinsiyet rollerinin, geleneksel anlayıştan eşitlikçi bir anlayışa doğru değişmesi ile birlikte çocuk bakımı ve ev işleri ile ilgili sorumluluklar da değiştirmektedir. Değişen cinsiyet rolleri, evliliğin kalitesini ve evlilik memnuniyetini etkilemektedir (Kurdek, 2005). Ogletree'ye (2014) göre evlilik kurumu daha eşitlikçi olmaya başlamakta, evlilik doyumunda cinsiyet farklılıkları azalmakta ve evlilik ilişki stillerinde daha fazla esneklik artmaya devam etmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu doğrultusunda kötümser beklentiye sahip bireyler dışında sonuçlar ülkemizde de evlilikle ilgili toplumsal cinsiyet rollerinden olan eşitlikçi anlayışın artmaya başladığı şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcılara evliliklerinde köken ailelerle ilişkilerin nasıl olabileceğini belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılardan idealist beklentiye sahip olanlar ilişkilerin çok iyi olacağını ve çok iyi anlaşacaklarını belirtmişlerdir. Kötümser beklentilere sahip olanlar aile ilişkilerinden çok fazla hoşlanmadıklarını özgürlüklerini kısıtlayacağını belirtmişlerdir. Son olarak gerçekçi beklentiye sahip bireyler ise ailelerle yakın ilişki kuracaklarını belirtmişlerdir. Fingermen, Gilligan, VanderDrift ve Pitzer (2012), iki yüz kırk katılımcı ile yürüttükleri çalışmada çiftler ve aileleri ve kayınları ile ilişkinin üç boyutunu değerlendirmişlerdir. Bu boyutlar ise; davranışsal (telefonla görüşme, yüz yüze görüşme), duygusal (olumlu ve olumsuz ilişki nitelikleri) ve bilişsel (diğer kişi hakkında bilgi) boyutlardır. Katılımcılar ayrıca gelecekteki ilişkileri ile ilgili olumlu ve olumsuz beklentilerini de tanımlamışlardır. Araştırma sonuçları olumsuz beklentilerin aileler ve kayınlarla olan ilişkilerin niteliğini olumsuz yönde yordadığını göstermektedir. Bireylerin yaşamlarında köken aileleri ve kayınları ile olan ilişkiler önemli bir rol oynamaktadır (Santos ve Levitt, 2007). Bu ilişkilerin önemi, romantik ilişkilerin kalitesi de dahil olmak üzere yaşamın pek çok alanına etki etmektedir (Bryant, Conger ve Meehan, 2001). Büyükanne ve büyükbabaların torunlarla kurdukları bağların yanı sıra bir stres ya da destek kaynağı olarak (Fingermen ve diğ, 2004) var olmaları ilişkilerin kalitesini etkilemektedir.

Katılımcılara evlilikle ilgili beklentilerinin oluşumunda nelerin etkili olduğunu belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcılardan idealist beklentiye sahip olanlar köken ailelerinden, okudukları kitaplar, izledikleri filmler ve yaşamış oldukları ilişkilerden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Kötümser beklentilere sahip olanlar beklentilerin oluşmasında etkili olanın köken aileleri ve yaşamış oldukları ilişkiler olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak gerçekçi beklentiye sahip bireyler beklentilerin oluşmasında etkili olan faktörlerin ise köken aileleri ve arkadaşlık ilişkileri olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar doğal olarak anne babaları, kendileri için önemli olan kişiler ve bakıcıları ile ilk ilişkilerini deneyimlemektedirler. Bu ilişkiler, bir çocuğun yetişkin hayatında geliştireceği ilişki inançlarının temelini

oluşturur. Bağlanma kuramı bu önermeyi desteklemekte ve yetişkinlerin romantik ilişkilerinde bağlanma biçimlerinin, çocukluğunda bakıcılarıyla geliştirdikleri bağlanma biçimlerine çok benzer olduğunu belirtmektedir (Stackert ve Bursik, 2003). Hazan ve Shaver'ın (1987) yapmış oldukları araştırma sonuçları güvenli, kaçınılmalı ve endişeli (kararsız) bağlanma şeklinde üç bağlanma stiline, bireylerin romantik ilişki biçimlerinde de belirgin farklılıklar gösterdiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan sosyal öğrenme kuramı, aile içi şiddet, boşanma ve evlilik beklentisi konularını anlamamıza katkıda bulunmaktadır. Kötümser, idealist veya gerçekçi evlilik beklentilerinin oluşumu sürecinde bireylerin sosyal deneyimleri etkili olmaktadır. Bir çocuğun, başka kişilerle ilgili gözlemleri, benzer durumlar için kendi beklentilerinin ve davranışlarının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Deneyimlediği veya gözlemediği olayların olumlu ya da olumsuz oluşları, beklentilerinin de olumlu ya da olumsuz olmasını belirlemektedir (Dillon, 2005).

Segrin ve Nabi (2002), iki yüz seksen beş üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında, televizyonda izledikleri türler ve izleme miktarları ile evlilik hakkındaki inançlarını incelemişlerdir. Romantik komediler ve pembe dizilerde gördüklerinin bireylerin evlilikle ilgili gerçekçi olmayan idealist beklentileriyle pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışında idealist, kötümser beklentiye sahip tüm bireylerin evlilik beklentilerinin oluşumunda izledikleri filmlerin de etkili olduğu bulgusu ile Segrin ve Nabi'nin (2002) yapmış oldukları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Türkiye'de medyanın bireylerin evlilik beklentileri üzerindeki etkilerinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları İzmir ili, Buca Eğitim Fakültesinde eğitimine devam eden toplam 292 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bunun yanında, üniversite öğrencilerinin evlilik beklentileri ile ilgili yapılan sınıflandırma Evlilik Beklentisi Ölçeği'nin ölçmüş olduğu özellikler ile sınırlıdır. Buna ek olarak araştırmadan elde edilen bulgular üç farklı beklentiye sahip, toplam 30 katılımcıdan elde edilen görüşlerle sınırlıdır.

Evlilik beklentisi konusunda yapılacak sonraki çalışmalarda köken aile ile ilişkiler, ilişki inançları ve bilişsel yapılar, bağlanma stilleri, toplumsal cinsiyet rolleri, sosyal öğrenme ve medyanın etkileri gibi değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi önerilebilir. Ayrıca, evlilik öncesi verilecek olan psikoeğitim ve grupla psikolojik danışma çalışmalarının bu konuları içermesinin yanı sıra çatışma çözme ve ilişkileri geliştirme ve sürdürme konularında da eğitimlerin verilesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite gençleri, çift davranışlarına yönelik yeni davranışlar kazanmaya başlamakta ve yaşam amaçları arasında evlilik yer almaktadır (Kaufman, 2005). Bu nedenle bu dönemde yer alan bireylerin, evlilik beklentileri ve eş seçimi konusunda çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmaların yaygınlaştırılması önemli görülmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Alexander, A. L. (2008). Relationship resources for coping with unfulfilled standards in dating relationships: Commitment, satisfaction, and closeness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25, 725-747.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Baucom, D. H., Epstein, N., Daiuto, A., Carels, R., Rankin, L., A. ve Burnett, C. (1996). Cognitions in marriage: The relationship between standards and attributions. *Journal of Family Psychology*, 10(2), 209-222. doi: 10.1037/0893-3200.10.2.209.
- Botkin, D., Weeks, M. ve Morris, J. (2000). Changing marriage role expectations: 1961– 1996. *Sex Roles*, 42(9-10), 933-942.
- Bryant, C., M, Conger R., D. ve Meehan J. M. (2001). The influence of in-laws on change in marital success.

- Journal of Marriage and the Family, 63, 614–626.
- Carnelly, K. B. ve Janoff-Bulman, R. (1992). Optimism about love relationships: General vs. specific lessons from one's personal experience. *Journal of Social and Personal Relationships*, 9, 5-20.
- Dillon, H (2005). Family violence and divorce: Effects on marriage expectations. (Yayımlanmamış doktora tezi). East Tennessee State University. ABD.
- Downey, G., Freitas, A. L., Michaelis, B., Khouri, H. (1998). The self-fulfilling prophecy in close relationships: Rejection sensitivity and rejection by romantic partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 545-560.
- Epstein, N. ve Eidelson, R. J. (1982). Unrealistic beliefs of clinical couples: Their relationship to expectations, goals, and satisfaction. *American Journal of Family Therapy*, 9, 13-22.
- Fingerman, K. (2004) The role of offspring and in-laws in grandparents' ties to their grandchildren. *Journal of Family Issues*. 25, 1026–1049.
- Fingermen, K., Gilligan, M., VanderDrift, L. ve Pitzer, L. (2012). In-law relationships before and after marriage: Husbands, wives, and their mothers-in-law. *Research in Human Development*, 9(2), 106–125.
- Grant, J. (2000). Women managers and the gendered construction of personal relationships. *Journal of Family Issues*, 21 (8), 963-985.
- Hazan, C., ve Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Heine, S., J. ve Lehman, D. R. (1995). Cultural variation in unrealistic optimism: Does the West feel more vulnerable than the East? *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 595-607.
- Johnson, V. (2009). The effects of intimate relationships education on relationship optimism and attitudes towards marriage. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Montana, Missoula, ABD.
- Jones, G. D. ve Nelson, E. S. (1996). Expectations of marriage among college students from intact and non-intact homes. *Journal of Divorce and Remarriage*, 26, 171-189.
- Kurdek, L. A. (2005). Gender and marital satisfaction early in marriage: A growth curve approach. *Journal of Marriage and Family*, 67, 68-84.
- Kaufman, G. (2005). Gender role attitudes and college students' work and family expectations. *Gender Issues*, 22(2), 58-71.
- Larson, J. H. ve Holman, T. B. (1994). Premarital predictors of marital quality and stability. *Family Relations*, 43, 228-237. doi:10.2307/585327.
- Larson, J. H. (1988). The marriage quiz: College students' beliefs in selected myths about marriage. *Family Relations*, 37, 3-11.
- Lin, Y., C. ve Raghubir, P. (2005). Gender differences in unrealistic optimism about marriage and divorce: Are men more optimistic and women more realistic? *Personality and Social Psychology Bulletin*. 31(2), 198-207. doi: 10.1177/0146167204271325.
- Miles, N. ve Servaty-Seib, H. (2010). Parental marital status and young adult offspring's attitudes about marriage and divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 51(4), 209-220.
- Najarpourian, S., Samavi, A. ve Shaafizadeh, H. (2019). Prediction of marriage expectation models from differentiation with the mediator variable of marriage attitudes in the single girls of Hormozgan University. *International Journal of Psychology*, 13(2), 43-66.
- Ogletree, S. (2014). Gender role attitudes and expectations for marriage. *Journal of Research on Women and Gender*, 5, 71-82.
- Plotnick, R. (2007). Adolescent expectations and desires about marriage and parenthood. *Journal of Adolescence*, 30(6), 943-963.
- Reis, H. T. ve Gable, S. L. (2003). Toward a positive psychology of relationships. In C. L. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: The positive person and the good life içinde* (s.129-159). Washington, DC: American Psychological Association.
- Riggio, H. ve Weiser, D. (2008). Attitudes toward marriage: Embeddedness and outcomes in personal relationships. *Personal Relationships*, 15(1), 123-140.
- Roberts, L. J. (2000). Fire and ice in marital communication: Hostile and distancing behaviors as predictors of marital distress. *Journal Of Marriage And The Family*, 62, 693-707.
- Santos, J., D ve Levitt, M., J. (2007) Intergenerational relations with in-laws in the context of the social convoy: Theoretical and practical implications. *Journal of Social Issues*. 63, 827–843.
- Segrin, C. ve Nabi, R. L. (2002). Does television viewing cultivate unrealistic expectations about marriage? *Journal of Communication*, 52(2), 247-263.
- Soylu Y, Kağnıcı, Y. (2015) Evlilik uyumunun empatik eğitim, algılanan aile içi iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 5(43), 44-54.

- Stackert, R. A. ve Bursik, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs, and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 34, 1419-1429.
- Thorn, B. ve Gilbert, L. (1998). Antecedents of work and family role expectations of college men. *Journal of Family Psychology*, 12(2), 259-267.
- Wilcox, B., Doherty, W. J., Fisher, H., Galston, W. A., Glenn, D. D. ve Gottman, J. (2005). *Why Marriage Matters*. New York, NY: Institute for American Values.
- www.tuik.gov.tr (2017). Türkiye İstatistik Kurumu. Boşanma oranları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zuzul, T. (2008). Preparing for the worst. Defensive pessimism in romantic relationships. *Süremena psikologija* 11(2), 177-209.
- Kaynakça APA 6.0 formatına göre yazılmalı.

### **İletişim/Correspondence**

Doç.Dr.F.Selda Öz Soysal. seldaoz.oz@gmail.com  
Prof.Dr. Aslı Uz Baş. asliuzbas@gmail.com  
Prof.Dr.Ferda Aysan. aysanferda@gmail.com

# **The Effect of Students' Participation in Extracurricular Activities on Academic Achievement According to PISA-2015**

**Umut Birkan Ozkan, National Defence University, ORCID ID: 0000-0001-8978-3213**

## **Abstract**

*Extracurricular activities are those that fall outside the formal curriculum, performed by students. Literature offers extracurricular activity as one of the factors affecting academic achievement. This study aims to determine the effects of students' participation in extracurricular activities on their academic achievements by using PISA-2015 data. Secondary data were used for analysis. The population of the study consists of the data of 519334 students evaluated in PISA-2015. No samples are set as determined population is completely accessible. A four-step secondary data analysis guide was used in the analysis of data. Independent samples t-test was used to analyze the data. The results have proved that the average mathematics, reading skills and science scores of students who participated in extracurricular activities are lower than those who did not participated in extracurricular activities. There is a statistically significant difference between the means in favor of students who did not participated in extracurricular activities. Another remarkable finding of the study is that the effect of participation in extracurricular activities on successful and unsuccessful students varies. The average mathematics, reading skills and science scores of the successful students who participated in extracurricular activities are higher than successful students who did not participated in extracurricular activities. In the case of unsuccessful students, the opposite situation exists. The average mathematics, reading skills and science scores of the unsuccessful students who participated in extracurricular activities are lower than unsuccessful students who did not participated in extracurricular activities. In this study, it is concluded that extracurricular activities may have negative effects on academic performance of unsuccessful students. Findings are in line with the literature and further recommendations were given in the study.*

**Keywords:** *extracurricular activity, academic achievement, PISA*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 254-269  
DOI: 10.17679/inuefd.504780

Article type:  
Research article

Received : 28-12-2018  
Accepted : 18-02-2020

## **Suggested Citation**

Ozkan, U. B. (2020). The effect of students' participation in extracurricular activities on academic achievement according to PISA-2015. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 254-269. DOI: 10.17679/inuefd.504780

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

The term of extracurricular activities refers to all activities performed outside the formal (compulsory) curriculum of the school (Annu & Sunita, 2015). More broadly, extracurricular activities can be defined as academic or non-academic activities performed by students through student associations, student groups, and/or school sponsorship, apart from the course hours and curriculum (Jamal, 2012). According to Masoni (2011), these activities can be sporting activities, associations, debates, theater, school publications, student council and other social events. It can be said that these activities contribute to the students' enjoyment, take them away from the school pressure and contribute to their individual, social and mental development (Lawhorn, 2008; Massoni, 2011; McNeal Jr, 1999). At the same time, students participating in such activities devote some of their time, labor, concentration and financial resources to these activities. These two opposite situations bring about the controversy over whether the participation in extracurricular activities is a factor affecting the academic success of the students.

Although a positive relationship has been shown in most of the studies conducted to examine the relationship between student participation in extracurricular activities and student academic achievement (Fredricks, 2012; Lawhorn, 2008; Lipscomb, 2007; Mehus, 1932; Moriana et al., 2006; Stearns and Glennie, 2010; Trudeau and Shephard, 2008), there is still a severe conflict of ideas among the educators about extracurricular activities (Melman, Little, & Akin-Little, 2007; Pros et al., 2015; Shaw, Caldwell, & Kleiber, 1996). Considering the studies showing that students' participation in extracurricular activities affect their academic achievement, it is generally seen that they are conducted with a small number of participants at the local level and with easily accessible sample group (Fredricks, 2012; Moriana et al., 2006; Stearns and Glennie, 2010; Melman et al., 2007; Pros et al., 2015; Shaw et al., 1996; Trudeau and Shephard, 2008). Working with a data set in an international platform and with a larger sample size, such as PISA, can provide a broader view of the impact of participation in extracurricular activities on academic achievement. The basis of this idea is the evaluation of the outcomes of the education system through international assessments that measure the students' knowledge and skill levels (Oral & McGivney, 2013). Inspired by the PISA data, determining the impact of participation in extracurricular activities on academic achievement can be effective in the decisions to be taken to improve the quality of education and in the development of national education policies.

### **Purpose**

This study aims to determine the effects of students' participation in extracurricular activities on their academic achievements by using PISA-2015 data. Thanks to this, it is supposed that the quality of education could develop and considering the study results, proper decisions could be made regarding the improvement of students' academic performance. The fact that there is no study in the literature to determine the effect of participation in extracurricular activities on academic achievement, taking the PISA2015 as the basis, makes this study important.

### **Method**

Secondary data was used for analysis. The population of the study is consists of the data of 519334 students evaluated in PISA-2015. 79974 of those students answered the question about participation in extracurricular activities. In order to find an answer to the question of whether PISA-2015 mathematics, reading skills and science achievement scores differed significantly according to their participation in extracurricular activities, t-test was performed. In addition, the t-test was used to determine whether the mathematics, reading skills and science scores of successful and unsuccessful students who answered the question related to participation in extracurricular activities were significantly different taking their participation in extracurricular activities into account. Independent samples t-test was used to analyse the data. In mathematics, reading skills, and science tests, students who scored above the PISA scale average (500 points) were accepted as successful and the analyses were made accordingly. In mathematics, reading skills, and science subject areas, 10 plausible values were determined for each student. In this study, the analysis was applied separately for each plausible value.

### **Findings**

Mathematics, reading skills, and science average scores of students who participated in extracurricular activities are lower than those who have not participated in extracurricular activities. There is a statistically significant difference between the means in favor of students who have not participated in extracurricular activities. Therefore, it can be said that participation in extracurricular activities has a significant effect on students' math, reading skills, and science scores.

Another remarkable finding of the study is that the effect of participation in extracurricular activities on successful and unsuccessful students varies. Mathematics, reading skills and science average scores of successful students who participated in extracurricular activities are higher than successful students who did not participated in extracurricular activities. In the case of unsuccessful students, the opposite situation exists. Mathematics, reading skills and science average scores of unsuccessful students who participated in extracurricular activities are lower than unsuccessful students who have not participated in extracurricular activities. The statistically significant difference between the mean scores is between 2-4 points for successful students and at minimum 20 points for unsuccessful students.

### ***Discussion & Conclusion***

Students who did not participate in extracurricular activities received higher scores in PISA-2015 mathematics, reading skills and science tests. In parallel with the findings of Broh (2002), Melman et al. (2007), Pros et al. (2015), and Shaw et al. (1996), the findings of this study support the belief that participation in extracurricular activities adversely affects students' academic achievement. Mathematics, reading skills, and science test scores of successful students who participated in extracurricular activities were significantly higher than those who did not. The conclusions of most of the studies in literature regarding the positive effect of participation in extracurricular activities on the achievement of students (Fredricks, 2012; Knifsend and Graham, 2012; Lawhorn, 2008; Lipscomb, 2007; Mehus, 1932; Moriana et al., 2006; Stearns & Glennie, 2010; Trudeau & Shephard, 2008) are consistent with the results of this study in the context of successful students. The fact that there are no significant differences among the scores in six plausible values and the differences among the other plausible values are as low as 2-4 points makes this question open to discussion: Does involvement in extracurricular activities actually improve outcomes for individual students, or do better students simply tend to get involved in more extracurricular activities? Looking at the effect of extracurricular activities in the academic performance of unsuccessful students can shed light on this discussion.

The scores of the unsuccessful students who participated in extracurricular activities were significantly lower than those who did not. In all analyses conducted with 30 possible values, the score of unsuccessful students who participated in extracurricular activities was at least 20 points lower than those who did not. It can be argued that the idea of participation in extra-curricular activities increases the academic success does not apply to unsuccessful students. However, it makes it compulsory for researchers to re-evaluate the idea that participating extracurricular activities positively affect the academic success of the students.

As a result, extracurricular activities can have a negative effect on the academic performance of especially unsuccessful students, even if they increase the academic achievement of successful students. Therefore, it whether these activities actually improve the student's academic performance should be better evaluated.

According to the results of the study, suggestions below could be offered:

- Students who want to participate in extra-curricular activities may be asked to evaluate whether they will be adversely affected if they fulfill them by giving information about the time, energy, mental and physical resilience and budget required for the extra-curricular activity they want to attend,
- As the extracurricular activities have a negative effect on unsuccessful students' achievement scores; school administrations, teachers and parents could put some limitations on the time those students allocate and the effort they put on the extracurricular activities,
- In case of a decrease in academic success of successful students who participate in extracurricular activities, whether the potential reason is the participation to those activities must be determined and those students could be encouraged to take required measures,
- Extensive and long-term research could be conducted to reveal the effect of the complex structure of participation in extracurricular activities on academic achievement. To illustrate, the influence of; the time spent for the extracurricular activities, frequency of participation, or the number of participated activities, on the academic success could be explained.



# PISA-2015 Verilerine Göre Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılımlarının Akademik Başarılarına Etkisi

Umur Birkan Özkan, Milli Savunma Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8978-3213

## Öz

Ders dışı etkinlikler, öğrenciler tarafından gerçekleştirilen normal eğitim programı dışında kalan faaliyetlerdir. İlgili alanyazına göre ders dışı etkinliklere katılım, akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biridir. Bu çalışma, PISA-2015 verilerini kullanarak öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada analiz için ikincil verilerden yararlanılmıştır. PISA-2015’de değerlendirmeye alınan 519334 öğrenciye ait veriler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Tespit edilen evrenin tamamına ulaşıldığından ayrıca örneklem tayinine gidilmemiştir. Toplanan verilerin incelenmesinde dört adımdan oluşan ikincil verilerin analizi kılavuzu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen puan ortalamaları, ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerden düşüktür. Ortalamalar arasında ders dışı etkinliklere katılmayan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır. Araştırmanın bir diğer çarpıcı bulgusu ise başarılı ve başarısız öğrencilerde ders dışı etkinliklere katılımın başarıya etkisinin farklılık göstermesidir. Ders dışı etkinliklere katılan başarılı öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen değerlendirmesinden aldıkları puanların ortalaması, ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerden yüksektir. Başarısız öğrencilerde ise tam tersi bir durum vardır. Ders dışı etkinliklere katılan başarısız öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen değerlendirmesinden aldıkları puanların ortalaması, ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerden düşüktür. Bu çalışmada, ders dışı etkinliklerin özellikle başarıları düşük öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumsuz yönde etkiler meydana getirebileceği sonucuna varılmıştır. Sonuçlar, ilgili alanyazınla göreceli olarak uyumludur. Çalışma sonuçlarına dayanarak önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Dışı Etkinlikler, Akademik Başarı, PISA



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 254-269  
DOI: 10.17679/inuefd.504780

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 28-12-2018  
Kabul Tarihi : 18-02-2020

## Önerilen Atıf

Özkan, U. B. (2020). PISA-2015 verilerine göre öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımlarının akademik başarılarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 254-269. DOI: 10.17679/inuefd.504780

## GİRİŞ

Ders dışı etkinlikler terimi, okulun düzenli (zorunlu) eğitim programının dışında yapılan tüm faaliyetleri ifade eder (Annu ve Sunita, 2015). Daha geniş bir biçimde ders dışı etkinlikler; öğrenci dernekleri, öğrenci grupları ve/veya okul sponsorluğu altında öğrenciler tarafından yürütülen ancak normal ders saatinin ve eğitim programının dışında gerçekleşen, akademik veya akademik olmayan etkinlikler olarak tanımlanabilir (Jamal, 2012). Massoni'ye (2011) göre bu etkinlikler sportif faaliyetler, dernekler, münazaralar, tiyatro, okul yayınları, öğrenci konseyi ve diğer sosyal etkinlikler olabilir. Bu etkinliklerin, öğrencilerin keyif almasını sağladığı, okul baskısından uzaklaştırdığı, bireysel, toplumsal ve zihinsel gelişimlerine katkıda bulunduğu söylenebilir (Lawhorn, 2008; Massoni, 2011; McNeal Jr, 1999). Aynı zamanda bu tür etkinliklere katılan öğrenciler, zamanlarının, emeklerinin, konsantrasyonlarının ve maddi kaynaklarının bir bölümünü bu faaliyetlere ayırmaktadırlar. Bu iki zıt durum, ders dışı etkinliklere iştirak etmenin öğrencilerin akademik başarısına etki eden bir faktör olup olmadığı üzerindeki tartışmaları da beraberinde getirmektedir.

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı ile öğrenci akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan çalışmaların çoğunda olumlu bir ilişki olduğu gösterilse de (Fredricks, 2012; Lawhorn, 2008; Lipscomb, 2007; Mehus, 1932; Moriana ve diğerleri, 2006; Stearns ve Glennie, 2010; Trudeau ve Shephard, 2008) eğitimciler arasında ders dışı etkinliklere yönelik şiddetli bir fikir çatışması hâlâ mevcuttur (Melman, Little, ve Akin-Little, 2007; Pros ve diğerleri, 2015; Shaw, Caldwell, ve Kleiber, 1996). Sportif faaliyetler, kulüpler ve diğer ders dışı etkinliklerin öğrencilere verdiği zevklerin ötesinde avantajlara sahip olduğunu belirten Lawhorn (2008:16)'a göre bu uğraşlar, öğrencilere kişisel, sosyal ve entelektüel gelişmelerinde yardımcı olmaktadır. Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan birisi olan Mehus'un (1932) araştırması, ders dışı etkinliklere katılımın düşük okul başarısı için anlamlı bir faktör olmadığını göstermiştir. Yakın tarihli yapılmış çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Moriana ve diğerleri (2006) tarafından rastgele seçilmiş 222 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada, ders dışındaki etkinliklere katılan öğrencilerin daha iyi bir akademik performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Lipscomb'un (2007), 16305 öğrenciden toplanan verilere dayandırdığı çalışmasında, sportif faaliyetlere katılımın matematik ve fen testi puanlarında yüzde 2'lik, kulüplere katılımın matematik test puanlarında yüzde 1'lik bir artışla ilişkili olduğu bulunmuştur. Fredricks'in (2012) onuncu sınıf öğrencilerini kapsayan çalışmasında, ders dışı etkinliklere katılımın genişliği (iştirak edilen etkinlik sayısı) ve yoğunluğu (etkinliklere ayrılan süre) ile matematik başarı testi puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğunun altı çizilmektedir. Stearns ve Glennie (2010), okulun akademik ve sportif faaliyetler için katılım fırsatları sunmasının akademik başarı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Trudeau ve Shephard (2008), fiziksel etkinliklerin konsantrasyon, hafıza ve sınıf davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve fiziksel etkinlikler ile entelektüel performans arasındaki pozitif ilişkiyi belirtmiştir. Bu çalışmalar, okullarda öğrencinin toplam gelişimine yönelik ders dışı etkinliklerin yararlı olduğunu ve öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir.

Farklı görüşte olan bir kesim ise ders dışı etkinliklerin akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koyan çalışmalar sunmuşlardır (Melman ve diğerleri, 2007; Pros ve diğerleri, 2015; Shaw ve diğerleri, 1996). Örneğin, Pros ve diğerlerinin (2015), 573 ilkökul öğrencisiyle yaptığı çalışmada, haftada beş saatten fazla yapılan ders dışı spor etkinliklerinin yetersiz dinlenme durumlarıyla birleştiğinde kötü notların alınmasına neden olduğu bulunmuştur. Bir diğer çalışma olan Melman ve diğerlerinin (2007) lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları ise öğrencilerin hem çalışmanın yapıldığı dönemde hem de tüm yıl boyunca ders dışı etkinliklere katıldığı zaman miktarı ne kadar fazlaysa, bildirmiş oldukları kaygı düzeylerinin de o kadar yüksek olduğunu göstermiştir. Yüksek kaygı düzeyinin akademik başarıyı azaltan bir etken olması (Afolayan ve diğerleri, 2013; Dawood ve diğerleri, 2016; Polat, 2017; Shakir, 2014; Vitasari ve diğerleri, 2010), ders dışı etkinliklere ayrılan fazla zamanın akademik başarıyı düşürebileceğini işaret etmektedir. Shaw ve diğerleri (1996), serbest zaman etkinlikleri sırasında öğrencilerin (özellikle kadınların) okul dışı durumlarının yanı sıra okul içi durumlarını da etkileyen yüksek düzeyde stres yaşadıklarını bulgulamıştır. Kaygı gibi akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen bir faktör olan strese (Elias ve diğerleri, 2011; Mehfooz ve Haider, 2017; Saqib ve Rehman, 2018) sebep olabilen ders dışı etkinlikler, akademik başarıyı düşürebilecek stres kaynaklarından biri haline gelebilir.

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının akademik başarılarını etkilediğini ortaya koyan ve yukarıda belirtilen çalışmalar göz önüne alındığında, genellikle az sayıda katılımcıyla, yerel düzeyde ve kolay ulaşılabilir örneklem grubuyla yapıldıkları görülmektedir. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası bir platformda ve örneklem büyüklüğünün fazla olduğu bir veri setiyle çalışmak, ders dışı etkinliklere katılımın akademik başarıya etkisi konusunda daha net bir görüş sağlayabilir. Öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini ölçen uluslararası değerlendirmeler yoluyla eğitim sisteminin çıktıklarına ilişkin değerlendirmeler yapılabilmesi (Oral ve McGivney, 2013) bu düşünceye temel

oluşturmaktadır. Genel olarak, uluslararası öğrenci başarıları ölçümleri, ulusal ve uluslararası eğitim politikalarının geliştirilmesinde giderek daha kritik hale gelmektedir (Horsley ve Sikorová, 2014). Buna olanak sağlayan uluslararası değerlendirmelerden biri olan PISA'nın göstergeleri, eğitim sistemlerini açıklayan mercekler olarak görülmektedir (Breakspear, 2014). Bu görüşlerden yola çıkarak, ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin akademik başarısına etkisi, sonuçları açıklanan son PISA uygulaması olan PISA-2015 verileri kullanılarak belirlenebilir.

PISA'da 15 yaşındaki öğrenciler, matematik, okuma becerileri ve fen alanlarında değerlendirmeye alınmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Bunun yanında öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve okul yöneticilerine sosyoekonomik ve kültürel arka planlarını tespit etmeye yönelik anketler uygulanmaktadır. Bu anketler, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen eğitimsel ve toplumsal faktörlere ilişkin veriler sağlamaktadır (Oral ve McGivney, 2013). Öğrenci anketi, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım durumu hakkında bilgi toplanmasını sağlayan soruları da içermektedir. Bu verilerden yola çıkarak, ders dışı etkinliklere katılımın akademik başarıya etkisinin belirlenmesi, eğitimin kalitesinin artırılması yönünde alınacak her düzeydeki kararda ve ulusal eğitim politikalarının geliştirilmesinde etkili olabilir. Bu nedenle, bu çalışma, PISA-2015 verilerini kullanarak öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Böylece eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik performanslarının yükseltilmesi için alınacak kararlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. PISA-2015 değerlendirmesine katılmış ülkelerin verilerine dayalı olarak ders dışı etkinliklere katılımın akademik başarıya etkisini belirlemeye yönelik alanyazında herhangi bir çalışma olmaması da bu çalışmayı önemli hale getirmektedir. Çalışmanın hem politika yapıcılar, hem akademisyenler, hem de konuyla ilgilenen diğer paydaşlara net bir perspektif sunacağı, önerilerin yeni kararlara ve çalışmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, ikincil verilerin analizleri yapılmıştır. İkincil verilerin analizi, alanyazının gözden geçirilmesi, farklı araştırma yöntemleriyle orijinal araştırma sorularına cevap verilmesi veya eski verilerle yeni soruların yanıtlanması amacıyla mevcut bir veri tabanının analizi şeklinde tanımlanabilir (Turner, 1997). İkincil verilerin analizi, birincil verilerden yararlanan çalışmalarla aynı temel araştırma ilkelerini uygulayan ve izlenmesi gereken bir takım adımları olan bir araştırma yöntemidir (Johnston, 2017). Araştırmacılar, yeni araştırma sorularına cevap bulmak, orijinal analizleri desteklemek/genişletmek veya diğer (birincil veya ikincil) veri kaynaklarıyla karşılaştırmak için ikincil verileri kullanabilir (McGinn, 2008). Bu veriler, araştırmacılara yeni hipotezleri incelemeleri ve analiz etmeleri, orijinal veri toplama hedefinden ayrı olarak araştırma soruları hakkında bilgi edinmeleri ve orijinal araştırma bulgularında bulunmayan yeni ve/veya ek yorumlar ve sonuçlar elde etmeleri için kaynak sağlar (Sherif, 2018). İkincil verilerle yapılan analizlerin, "farklı bağlamlarla, farklı zaman dilimlerinde ve farklı sosyal gruplar ve kültürler arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapmak için kullanılabilmesi" (Corti, 2008:802) söz konusu yöntemin bu çalışmada tercih edilme sebebi olmuştur. Bu tercih doğrultusunda çalışmanın yöntemi, ilgili kaynaklardan ikincil verileri toplama, verileri sınıflandırma, analiz etme, kavramsal ve mantıksal çözümlenmeler yapma, karşılaştırma, anlama, açıklama, yorumlama ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı açısından değerlendirme yapmaktır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırma, PISA-2015 verileri üzerine kurulmuştur. PISA-2015'de değerlendirmeye alınan 519334 öğrenciye ait veriler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Tespit edilen evrenin tamamına ulaşıldığından ayrıca örneklem tayinine gidilmemiştir.

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle ikincil verilerin analizinin yapılmasına hazırlık olarak, birincil veri setleri ile araştırmanın amacı arasındaki uygunluğun bir değerlendirmesi yapılmıştır (Long-Sutehall, Sque, ve Addington-Hall, 2011). Bu çalışmada, PISA-2015 değerlendirmesine katılan ülkelerin verileri incelenmiştir. Verilere; OECD'nin (Organisation for Economic Co-operation and Development) internet sitesinden erişilmiştir. OECD'nin açık erişime sunduğu veri tabanından, ülkelerin matematik, okuma becerileri ve fen alanlarında yapılan başarı testleri puanlarına ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım durumlarını belirlemeye yönelik uygulanan anket sonuçlarına ulaşılabilmektedir. Bu veriler aynı zamanda istatistiksel analiz yazılımlarının veri dosyası formatlarında sunulmaktadır. Bu faktörler göz önüne alınarak yapılan değerlendirmede, söz konusu bu verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda yapılacak istatistiksel analizlerde kullanılabilmesi karar verilmiştir.

PISA-2015'e 35'i OECD üyesi olmak üzere toplam 72 ülke katılmıştır (Taş ve diğerleri, 2016). OECD'nin veri tabanında katılımcı tüm ülkelerin hem konu alanlarındaki başarı testlerine hem de farklı kategoride incelenen öğrenci başarısını etkileyen faktörlere ait verilere yer verilmektedir. Katılımcı ülke öğrencilerinin tamamına, ders dışı etkinliklere katılım gösterip göstermediğine ilişkin soru yöneltilmemiştir. Ders dışı etkinliklere katılım durumu sorulan öğrencilerden katıldım ya da katılmadım cevabı veren 79974 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenciler; Almanya, Belçika, Dominik Cumhuriyeti, Fransa, Gürcistan, Hırvatistan, Hong Kong, İngiltere, İrlanda, İspanya, İtalya, Kore, Lüksemburg, Makao (Çin), Malta, Meksika, Portekiz ve Şili adına değerlendirmeye katılmışlardır. Dolayısıyla bu durum, büyük hacimli bir veri yığını içerisinde araştırmanın odağı gözden kaçırılmadan verilerin toplanmasını gerektirmiştir. Veri yığınlarının incelemesinde; veri toplama, analiz ve raporlama için verilerin ayrıma tabi tutulması ilk aşamadır (White ve Marsh, 2006). Bu doğrultuda, ulaşılan büyük veri yığını içinden araştırmanın amacına uygun olanlar seçilerek, Krippendorff'un (2004) ifade ettiği gibi somut durumların değil anlamlarının görülebilmesi, okunması, yorumlanması ve kullanılması için metinlere, şekillere ve ifadelere dönüştürülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde, Andersen, Prause ve Silver (2011)'in ikincil verilerin analizi için sunduğu dört adımdan oluşan kılavuzdan yararlanılmıştır. Birinci adım, araştırmanın gereksinimlerine uygun olan ikincil verileri belirlemektir. Bu adımda, araştırmanın amacı kapsamında kişiselleştirilmiş bir veri dosyasının oluşturulmasını planlamak için gereken veriler tespit edilmiştir. İkinci adım, kişiselleştirilmiş veri kümesi meydana getirmektir. Özgün karşılaştırmalar yapabilmek ve ilgili kurguları benzer şekilde açıklayan veriler elde edebilmek için geniş bir veri yığını içerisinde birbirine benzeyen verilerin, belirli kavramlar ve kategoriler (temalar) çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır bir halde düzenlenmesi bu aşamada gerçekleştirilmiştir. İkincil veri analizinin üçüncü adımı, gerekli değişkenleri oluşturmaktır. Bu aşamada, nicel analizler dışındaki amaçlar için toplanmış ve sayısal olmayan, metin biçiminde nitel veriler içeren bazı ikincil veri kümelerindeki değişken nitelikleri, bu değişkenlere sayısal değerler atamak için istatistiksel yazılım kullanılarak yeniden yazılabilmektedir (Andersen ve diğerleri, 2011). Ancak, bu çalışma kapsamında toplanan veriler sayısal değerler içerdiğinden böyle bir işlemin yapılmasını gerektirmemiş ve bu basamak atlanarak dördüncü adıma geçilmiştir. Dördüncü ve son adım, istatistiksel değerlendirmelerdir. Farklı ülkelerden 79974 öğrenci, PISA-2015 uygulamasından önceki eğitim-öğretim yılında ders dışı etkinliklere katılıp katılmadığına yönelik soruya evet/hayır şeklinde cevap vermiştir. Cevap veren öğrencilerin PISA-2015 matematik, okuma becerileri ve fen başarı puanlarının ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna cevap bulabilmek için t-testi yapılmıştır. Bununla birlikte, ders dışı etkinliklere katılım durumuna ilişkin soruya cevap veren başarılı öğrencilerle başarısız öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen başarı puanlarının ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de t-testi yapılmıştır. Bunu yaparken başarılı ve başarısız öğrencilerin ayrımı PISA-2015'den aldıkları puana göre yapılmıştır. PISA'da teorik olarak minimum veya maksimum puan yoktur. Sonuçlar, 500 civarında ortalama ve 100 civarında standart sapmaya sahip olacak şekilde ölçeklendirilir (OECD, 2016). Buna göre, matematik, okuma becerileri ve fen değerlendirmelerinde PISA ölçek ortalaması olan 500 puanın üzerinde puan almış öğrenciler başarılı olarak kabul edilmiş ve analizler buna göre yapılmıştır.

PISA-2015 matematik, okuma becerileri ve fen konu alanlarında her öğrenci için 10 adet olası değer belirlenmiştir. Olası değer metodolojisi, yeterlilik dağılımlarını kullanır ve belirsizliğin sıfır olduğunu varsaymak yerine, birden çok emsalliyet yeterlilik değerleri kullanarak bireysel düzeyde hatayı hesaba katar (OECD, 2017). Dolayısıyla her öğrencinin başarı puanı olarak matematik, okuma becerileri ve fen konu alanlarında bir değer değil dağılımdan birbirinden bağımsız on olası değer kestirimi yapılmaktadır. Bağımsız iki örnek (ders dışı etkinliklere katılan/katılmayan) t-testinin bağımlı değişkeni olan bu on başarı puanından hangisinin kullanılacağına yönelik farklı uygulamalarla karşılaşılmaktadır (Özdemir, 2017). Bu 10 puandan herhangi birinin kullanılması ya da bu 10 puanın ortalamasının kullanılması standart hatanın normalden daha küçük çıkmasına neden olabilir (Rutkowski, Gonzalez, Joncas ve von Davier, 2010). OECD (2009) de PISA verileri kullanılan çalışmalarda her öğrenci için bu olası değerlerin hepsinin kullanılmasını önermektedir. Açıklanan nedenlerden dolayı bu çalışmada, her bir olası değer kullanılarak analizler yapılmıştır.

Analizleri yapmak için IEA International Database Analyzer Version 4.0.35 (IDB Analyzer) yazılımı kullanılmıştır. IDB Analyzer, büyük ölçekli değerlendirmeleri analiz etmek için geliştirilmiştir. IDB Analyzer, örneklem tasarımı, örneklem ağırlıkları ve olası değerleri dikkate alarak istatistiksel analizleri gerçekleştirebilmektedir. PISA'nın kendine has yapısını dikkate alan IDB Analyzer, 10 farklı olası değere sahip bağımlı değişkenler için t-testlerini yapabilmekte ve t değerlerini hesaplayabilmektedir. Ancak, IDB Analyzer yazılımının çalışma mantığı 10 olası değer için puan aralıklarına göre kısımlandırılarak analiz

edilmesine olanak vermemektedir. Bu kısıtlık nedeniyle, başarılı ve başarısız öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen puanlarının ders dışı etkinliklere katılıma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için IBM SPSS Statistic 22 paket programı kullanılarak 10 farklı t-testi yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. SPSS yazılımının örneklem ağırlıklarını hesaba katmaması analiz sonuçlarında farklılıklara yol açabileceğini akla getirse de Arıkan ve diğerleri (2020) tarafından PISA-2015'dekine benzer şekilde 10 olası değer kullanan PIAAC-2015 verilerinin IDB Analyzer ve SPSS yazılımlarıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarının karşılaştırdığı çalışmada, yapılan analizlerin sekizinde birbiriyle benzer sonuçlar elde edilmesi, standart hatalardan kaynaklanabilecek farklılıkların bulguların genelinin yorumunu etkilemeyeceği söylenebilir. Veriler tablolar halinde düzenlenerek daha anlaşılır bir hale getirilmeye çalışılmıştır.

## BULGULAR

Öğrencilerin başarı puanlarının ders dışı etkinliklere katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Ders Dışı Etkinliklere Katılım Durumuna Göre Başarı Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Başarı Puanları	Ders Dışı Etkinliklere Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	Cohen's d
Matematik	Katıldım	11960	454.699	113.92	-6.32*	.17
	Katılmadım	68014	472.794	100.46		
Okuma Becerileri	Katıldım	11960	459.970	111.26	-7.69*	.20
	Katılmadım	68014	481.672	100.30		
Fen	Katıldım	11960	455.874	110.32	-7.77*	.19
	Katılmadım	68014	476.105	98.51		

\* .01 düzeyinde anlamlı

Ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve puanları ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerden düşüktür. Ortalamalar arasında ders dışı etkinliklere katılmayan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Tablo 1'deki değerlere göre istatistiksel olarak anlamlı bulunan gruplarda etki büyüklüğüne bakılabilmesi için hesaplanan Cohen d değerlerine (.17, .20, .19) göre, meydana gelen farkların etki büyüklüğünün 0.2'den düşük olması nedeniyle düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2013). Buna göre, ders dışı etkinliklere katılıma durumları bağlamında öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen puanları arasında anlamlı ve etki düzeyi düşük farklılıklar olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular, ders dışı etkinliklere katılıma durumunun öğrencilerin başarı puanı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını ortaya koymakla birlikte, başarılı ve başarısız öğrenciler için bu durumun geçerli olup olmadığı konusunda bilimsel bir kanıt sunmamaktadır. Bu nedenle, PISA-2015 ölçek ortalaması olan 500 ve üzerinde puan alan öğrenciler ile 500'den düşük puan öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen başarı puanlarının ders dışı etkinliklere katılıma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma farkılaşmadığına bakılmıştır. Tablo 2'de, PISA-2015 matematik değerlendirmesinden 500 ve üzeri puan öğrencilerin ve 500'den düşük alan öğrencilerin puanlarının ders dışı etkinliklere katılıma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2

*Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Durumuna Göre Matematik Başarı Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Matematik Puanları	Başarı	Ders Dışı Etkinliklere Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Olası Değer 1	$\geq 500$	Katıldım	4520	577.675	56.61	3.770	.000
		Katılmadım	31583	574.304	53.44		
Olası Değer 2	$\leq 499$	Katıldım	7440	388.806	73.67	-23.413	.000
		Katılmadım	36431	410.346	65.28		
Olası Değer 3	$\geq 500$	Katıldım	4516	576.787	55.79	2.794	.005
		Katılmadım	31678	574.320	53.59		
Olası Değer 4	$\leq 499$	Katıldım	7444	388.480	73.19	-24.286	.000
		Katılmadım	36336	410.693	65.15		
Olası Değer 5	$\geq 500$	Katıldım	4540	578.466	56.70	4.534	.000
		Katılmadım	31714	574.416	53.38		
Olası Değer 6	$\leq 499$	Katıldım	7420	387.991	73.77	-24.688	.000
		Katılmadım	36300	410.756	65.09		
Olası Değer 7	$\geq 500$	Katıldım	4550	578.200	56.63	4.466	.000
		Katılmadım	31798	574.222	53.17		
Olası Değer 8	$\leq 499$	Katıldım	7410	387.216	74.23	-25.032	.000
		Katılmadım	36216	410.446	65.29		
Olası Değer 9	$\geq 500$	Katıldım	4491	578.342	57.08	4.322	.000
		Katılmadım	31789	574.438	53.67		
Olası Değer 10	$\leq 499$	Katıldım	7469	387.015	74.27	-24.536	.000
		Katılmadım	36225	409.727	65.49		
Olası Değer 11	$\geq 500$	Katıldım	4490	577.193	56.44	2.912	.004
		Katılmadım	31656	574.588	53.56		
Olası Değer 12	$\leq 499$	Katıldım	7470	387.760	73.49	-24.756	.000
		Katılmadım	36358	410.452	65.27		
Olası Değer 13	$\geq 500$	Katıldım	4503	578.574	56.17	4.392	.000
		Katılmadım	31931	574.669	53.68		
Olası Değer 14	$\leq 499$	Katıldım	7457	387.564	74.04	-24.441	.000
		Katılmadım	36083	410.138	65.25		
Olası Değer 15	$\geq 500$	Katıldım	4489	577.131	56.69	2.776	.006
		Katılmadım	31530	574.636	53.71		
Olası Değer 16	$\leq 499$	Katıldım	7471	388.351	72.91	-24.998	.000
		Katılmadım	36484	411.094	65.12		
Olası Değer 17	$\geq 500$	Katıldım	4584	577.952	56.80	4.450	.000
		Katılmadım	31851	573.991	52.98		
Olası Değer 18	$\leq 499$	Katıldım	7376	386.415	75.04	-25.852	.000
		Katılmadım	36163	410.679	65.20		
Olası Değer 19	$\geq 500$	Katıldım	4528	576.001	55.63	1.848	.065
		Katılmadım	31727	574.376	53.33		
Olası Değer 20	$\leq 499$	Katıldım	7432	388.347	73.38	-24.269	.000
		Katılmadım	36287	410.620	65.38		

Ders dışı etkinliklere katılan başarılı öğrencilerin matematik değerlendirmesinden aldıkları puanların ortalaması, ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerden yüksektir. Başarısız öğrencilerde ise tam tersi bir durum vardır. Ders dışı etkinliklere katılan başarısız öğrencilerin matematik değerlendirmesinden aldıkları puanların ortalaması, ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerden düşüktür. Ortalamalar arasında (başarılı öğrencilerin 10. olası değeri dışında), istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ( $t_{(5732)}= 3.770$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9964)}= 23.413$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5767)}= 2.794$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(10001)}= 24.286$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5751)}= 4.534$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9917)}= 24.688$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5756)}= 4.466$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9890)}= 25.032$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5669)}= 4.322$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(10002)}= 24.536$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5696)}= 2.912$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(10032)}= 24.756$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5723)}= 4.392$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9988)}= 24.441$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5695)}= 2.776$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(10055)}= 24.998$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5789)}= 4.450$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9774)}= 25.852$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5778)}= 1.848$ ,  $p>.05$ ;  $t_{(9990)}= 24.269$ ,  $p<.05$ ) belirlenmiştir. Bu fark, başarılı öğrencilerde fazla değilken (2 ile 4 puan arasında), başarısız öğrencilerde en az 21.5 puandır. Tablo 2'deki değerlere göre istatistiksel olarak anlamlı bulunan gruplarda etki büyüklüğüne

bakılabilmesi için Cohen d istatistiği hesaplanmıştır. t değerlerine karşılık gelen d değerleri sırasıyla 0.06, 0.30, 0.04, 0.31, 0.07, 0.32, 0.07, 0.32, 0.07, 0.31, 0.05, 0.32, 0.07, 0.31, 0.04, 0.32, 0.07, 0.33 ve 0.31'dir. Buna göre, meydana gelen farkların etki büyüklüğünün başarılı öğrenciler için 0.2'den küçük olması nedeniyle düşük, başarısız öğrenciler için ise 0.2-0.5 aralığında olması nedeniyle orta düzeyde olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2013). Buna göre, ders dışı etkinliklere katılma durumu bağlamında başarısız öğrencilerin matematik puanları arasında anlamlı ve orta etki düzeyinde farklılıklar olduğu söylenebilir. PISA-2015 okuma becerileri değerlendirmesinden 500 ve üzeri puan öğrencilerin ve 500'den düşük alan öğrencilerin puanlarının ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Durumuna Göre Okuma Becerileri Başarı Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Okuma Başarı Puanları	Becerileri	Ders Dışı Etkinliklere Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Olası Değer 1	≥500	Katıldım	4740	573.822	52.96	2.372	.018
		Katılmadım	33158	571.880	51.12		
	≤499	Katıldım	7220	392.015	73.80	-21.364	.000
		Katılmadım	34856	412.103	67.24		
Olası Değer 2	≥500	Katıldım	4744	573.620	53.07	.742	.458
		Katılmadım	32972	573.007	51.51		
	≤499	Katıldım	7216	391.990	73.912	-21.652	.000
		Katılmadım	35042	412.362	67.016		
Olası Değer 3	≥500	Katıldım	4631	573.629	52.80	1.954	.051
		Katılmadım	32980	572.015	51.31		
	≤499	Katıldım	7329	392.061	74.03	-21.458	.000
		Katılmadım	35034	412.157	67.27		
Olası Değer 4	≥500	Katıldım	4670	573.901	52.23	.955	.340
		Katılmadım	33152	573.131	51.53		
	≤499	Katıldım	7290	391.106	74.36	-22.053	.000
		Katılmadım	34862	411.890	67.26		
Olası Değer 5	≥500	Katıldım	4698	574.721	53.56	2.787	.005
		Katılmadım	33189	572.405	51.50		
	≤499	Katıldım	7262	392.611	73.50	-20.731	.000
		Katılmadım	34825	411.974	66.89		
Olası Değer 6	≥500	Katıldım	4707	574.466	53.26	2.610	.009
		Katılmadım	33182	572.312	51.13		
	≤499	Katıldım	7253	391.680	74.17	-20.861	.000
		Katılmadım	34832	411.354	67.54		
Olası Değer 7	≥500	Katıldım	4721	574.415	53.43	2.195	.028
		Katılmadım	33163	572.600	51.28		
	≤499	Katıldım	7239	391.980	74.46	-21.474	.000
		Katılmadım	34851	412.291	66.98		
Olası Değer 8	≥500	Katıldım	4661	574.987	52.14	3.162	.002
		Katılmadım	33091	572.438	51.45		
	≤499	Katıldım	7299	392.052	74.53	-21.173	.000
		Katılmadım	34923	412.036	67.34		
Olası Değer 9	≥500	Katıldım	4720	574.285	52.44	1.952	.051
		Katılmadım	33026	572.719	51.42		
	≤499	Katıldım	7240	393.040	74.31	-20.454	.000
		Katılmadım	34988	412.349	67.03		
Olası Değer 10	≥500	Katıldım	4723	574.521	52.98	2.291	.022
		Katılmadım	33265	572.641	51.40		
	≤499	Katıldım	7237	391.408	74.58	-21.903	.000
		Katılmadım	34749	412.180	67.44		

Ders dışı etkinliklere katılan başarılı öğrencilerin okuma becerileri değerlendirmesinden aldıkları puanların ortalaması, ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerden yüksektir. Başarısız öğrencilerde ise tam tersi bir durum vardır. Ders dışı etkinliklere katılan başarısız öğrencilerin okuma becerileri değerlendirmesinden aldıkları puanların ortalaması, ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerden düşüktür. Ortalamalar arasında (başarılı öğrencilerin 2., 3., 4. ve 9. olası değeri dışında), istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ( $t_{(6070)}= 2.372$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9855)}= 21.364$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(6100)}= .742$ ,  $p>.05$ ;  $t_{(9807)}= 21.652$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5925)}= 1.954$ ,  $p>.05$ ;  $t_{(10016)}= 21.458$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(37820)}= .955$ ,  $p>.05$ ;  $t_{(9936)}= 22.053$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(5992)}= 2.787$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9924)}= 20.731$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(6003)}= 2.610$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9910)}= 20.861$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(6024)}= 2.195$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9819)}= 21.474$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(37750)}= 3.162$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9941)}= 21.173$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(37744)}= 1.952$ ,  $p>.05$ ;  $t_{(9824)}= 20.454$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(6054)}= 2.291$ ,  $p<.05$ ;  $t_{(9851)}= 21.903$ ,  $p<.05$ ) belirlenmiştir. Bu fark, başarılı öğrencilerde fazla değilken (yaklaşık 2 puan), başarısız öğrencilerde yaklaşık 20 puandır. Tablo 3'teki değerlere göre istatistiksel olarak anlamlı bulunan gruplarda etki büyüklüğüne bakılabilmesi için Cohen d istatistiği hesaplanmıştır. t değerlerine karşılık gelen d değerleri sırasıyla 0.04, 0.28, 0.28, 0.28, 0.28, 0.04, 0.27, 0.04, 0.27, 0.03, 0.28, 0.05, 0.27, 0.26, 0.04, 0.28'dir. Buna göre, meydana gelen farkların etki büyüklüğünün başarılı öğrenciler için 0.2'den küçük olması nedeniyle düşük, başarısız öğrenciler için ise 0.2-0.5 aralığında olması nedeniyle orta düzeyde olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2013). Buna göre, ders dışı etkinliklere katılma durumu bağlamında başarısız öğrencilerin okuma becerileri puanları arasında anlamlı ve orta etki düzeyinde farklılıklar olduğu söylenebilir. PISA-2015 fen becerileri değerlendirmesinden 500 ve üzeri puan öğrencilerin ve 500'den düşük alan öğrencilerin puanlarının ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Durumuna Göre Fen Başarı Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Fen Başarı Puanları	Ders Dışı Etkinliklere Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	
Olası Değer 1	$\geq 500$	Katıldım	4600	575.787	54.82	2.887	.004
		Katılmadım	31657	573.304	52.29		
	$\leq 499$	Katıldım	7360	389.950	71.63	-24.901	.000
		Katılmadım	36357	412.315	63.14		
Olası Değer 2	$\geq 500$	Katıldım	4624	575.209	54.99	2.434	.015
		Katılmadım	31745	573.115	52.35		
	$\leq 499$	Katıldım	7336	389.710	71.75	-25.557	.000
		Katılmadım	36269	412.731	63.04		
Olası Değer 3	$\geq 500$	Katıldım	4571	576.310	54.53	3.666	.051
		Katılmadım	31784	573.164	52.35		
	$\leq 499$	Katıldım	7389	389.795	71.96	-25.032	.000
		Katılmadım	36230	412.326	62.93		
Olası Değer 4	$\geq 500$	Katıldım	4588	576.114	54.08	3.039	.002
		Katılmadım	31785	573.530	52.14		
	$\leq 499$	Katıldım	7372	389.551	71.66	-25.029	.000
		Katılmadım	36229	412.022	62.99		
Olası Değer 5	$\geq 500$	Katıldım	4562	575.886	54.33	2.690	.007
		Katılmadım	31693	573.581	52.59		
	$\leq 499$	Katıldım	7398	390.324	70.54	-24.620	.000
		Katılmadım	36321	412.095	62.99		
Olası Değer 6	$\geq 500$	Katıldım	4580	575.644	54.59	2.306	.021
		Katılmadım	31702	573.665	52.34		
	$\leq 499$	Katıldım	7380	389.178	71.34	-25.853	.000
		Katılmadım	36312	412.288	63.07		
Olası Değer 7	$\geq 500$	Katıldım	4605	576.681	54.80	3.846	.000
		Katılmadım	31762	573.377	52.33		
	$\leq 499$	Katıldım	7355	389.627	71.20	-25.343	.000
		Katılmadım	36252	412.273	62.92		
Olası Değer 8	$\geq 500$	Katıldım	4564	575.839	55.02	2.895	.004
		Katılmadım	31802	573.333	52.30		
	$\leq 499$	Katıldım	7396	389.690	71.76	-24.915	.000



		Katılmadım	36212	412.071	63.30		
Olası Değer 9	≥500	Katıldım	4610	575.813	54.25	3.039	.002
		Katılmadım	31682	573.225	52.30		
Olası Değer 10	≤499	Katıldım	7350	389.382	72.13	-25.198	.000
		Katılmadım	36332	412.166	63.14		
Olası Değer 9	≥500	Katıldım	4534	575.430	53.83	2.579	.010
		Katılmadım	31827	573.234	52.25		
Olası Değer 10	≤499	Katıldım	7426	389.953	71.99	-25.185	.000
		Katılmadım	36187	412.590	63.07		

Ders dışı etkinliklere katılan başarılı öğrencilerin fen değerlendirmesinden aldıkları puanların ortalaması, ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerden yüksektir. Başarısız öğrencilerde ise tam tersi bir durum vardır. Ders dışı etkinliklere katılan başarısız öğrencilerin fen değerlendirmesinden aldıkları puanların ortalaması, ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerden düşüktür. Ortalamalar arasında (başarılı öğrencilerin 3. olası değeri dışında), istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ( $t_{(5881)} = 2.887, p < .05$ ;  $t_{(9807)} = 24.901, p < .05$ ;  $t_{(5909)} = 2.434, p < .05$ ;  $t_{(9756)} = 25.557, p < .05$ ;  $t_{(5847)} = 3.666, p > .05$ ;  $t_{(9823)} = 25.032, p < .05$ ;  $t_{(5885)} = 3.039, p < .05$ ;  $t_{(9822)} = 25.029, p < .05$ ;  $t_{(5859)} = 2.690, p < .05$ ;  $t_{(9942)} = 24.620, p < .05$ ;  $t_{(5861)} = 2.306, p < .05$ ;  $t_{(9859)} = 25.853, p < .05$ ;  $t_{(5887)} = 3.846, p < .05$ ;  $t_{(9819)} = 25.343, p < .05$ ;  $t_{(5809)} = 2.895, p < .05$ ;  $t_{(9881)} = 24.915, p < .05$ ;  $t_{(5924)} = 3.039, p < .05$ ;  $t_{(9757)} = 25.198, p < .05$ ;  $t_{(5817)} = 2.579, p < .05$ ;  $t_{(9898)} = 25.185, p < .05$ ) belirlenmiştir. Bu fark, başarılı öğrencilerde fazla değilken (2 ile 3 puan arasında), başarısız öğrencilerde en az 21.8 puandır. Tablo 4'teki değerlere göre istatistiksel olarak anlamlı bulunan gruplarda etki büyüklüğüne bakılabilmesi için Cohen d istatistiği hesaplanmıştır. t değerlerine karşılık gelen d değerleri sırasıyla 0.05, 0.32, 0.04, 0.33, 0.32, 0.05, 0.32, 0.04, 0.31, 0.04, 0.33, 0.06, 0.32, 0.05, 0.32, 0.05, 0.32, 0.04, 0.32'dir. Buna göre, meydana gelen farkların etki büyüklüğünün başarılı öğrenciler için 0.2'den küçük olması nedeniyle düşük, başarısız öğrenciler için ise 0.2-0.5 aralığında olması nedeniyle orta düzeyde olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2013). Buna göre, ders dışı etkinliklere katılma durumu bağlamında başarısız öğrencilerin fen puanları arasında anlamlı ve orta etki düzeyinde farklılıklar olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, PISA-2015 verilerini kullanarak öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının akademik başarılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin PISA-2015 matematik, okuma becerileri ve fen başarı puanlarının, katılmayan öğrencilere göre anlamlı olarak düşük olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle, ders dışı etkinliklere katılmadığını belirten öğrenciler PISA-2015 matematik, okuma becerileri ve fen sınavlarında daha yüksek puan almışlardır. Broh (2002), Melman ve diğerleri (2007), Pros ve diğerleri (2015) ve Shaw ve diğerleri (1996)'nin bulgularına paralel olarak, bu çalışmanın bulguları ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği inancını desteklemektedir. Maalesef, ders dışı etkinliklere katılım süresi ve öğrencilerin kaç farklı etkinliğe katıldıkları gibi veriler olmadığı için bu faktörlerin akademik performans üzerindeki etkileri incelenememiştir. Ancak, ders dışı etkinliklere katılımın belirli öğrenciler üzerinde farklı etkileri olduğu bulunmuştur. Ders dışı etkinliklere katılım, başarılı ve başarısız öğrencilerin akademik başarıları üzerinde aynı etkiyi göstermemektedir.

Matematik, okuma becerileri ve fende PISA-2015 ölçek ortalaması olan 500 ve üzeri puana sahip başarılı öğrencilerden ders dışı etkinliklere katılanların başarı puanları, katılmayanlara göre anlamlı olarak yüksektir. 30 olası değerle yapılan analizlerin 24'ünde, ders dışı etkinliklere katılan başarılı öğrencilerin katılmayanlardan 2 ila 4 puan arası yüksek değerler elde ettiği bulunmuştur. Altısında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazında yer alan çalışmaların birçoğunda sunulan ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğine dair sonuçlar (Fredricks, 2012; Knifsend ve Graham, 2012; Lawhorn, 2008; Lipscomb, 2007; Mehus, 1932; Moriana ve diğerleri, 2006; Stearns ve Glennie, 2010; Trudeau ve Shephard, 2008), bu çalışmanın sonuçlarıyla başarılı öğrenciler açısından paralellik arz etmektedir. Altı olası puan türünde puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, etki büyüklüğünün düşük olması ve puan türlerindeki farklılığın 2-4 puan gibi oldukça düşük bir düzeyde kalması; ders dışı etkinliklere katılım, öğrencilerin akademik başarısını gerçekten olumlu yönde etkiliyor mu, yoksa zaten iyi öğrenciler mi ders dışı etkinliklere katılmayı tercih ediyor sorusunu tartışmaya açık hale

getirmektedir. Başarısız öğrencilerin akademik performanslarında ders dışı faaliyetlerin etkisine ilişkin sonuçlara bakılması, bu tartışmaya ışık tutabilir.

PISA-2015 ölçek ortalaması olan 500'den az puan alan ve bu çalışma kapsamında başarısız kabul edilen öğrencilerden ders dışı etkinliklere katılanların başarı puanları, katılmayanlara göre anlamlı olarak düşüktür. 30 olası değerle yapılan analizlerin tamamında, ders dışı etkinliklere katılan başarısız öğrencilerin puanı katılmayanlardan en az 20 puan düşük çıkmıştır. Bununla beraber, etki büyüklüğü orta düzeydedir. Bu bulgulara dayalı olarak, ders dışı etkinliklere katılım akademik başarıyı artırır görüşünün başarısız öğrenciler için geçerli olmadığı ileri sürülebilir. Aynı zamanda, ders dışı etkinliklere katılım, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkiler savının da araştırmacılar tarafından yeniden değerlendirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Ders dışı etkinliklere katılımın akademik başarıyı en azından başarısız öğrenciler bağlamında olumsuz etkilemesinin nedenleri hakkında çeşitli görüşler ortaya atılabilir. Bu nedenlerden birisi, başarısız öğrencilerin ders dışı etkinlikler için harcadıkları vaktin ders çalışmaya daha fazla zaman ayırma gereksinimleriyle çelişmesi olabilir. Ders dışı katılım için zaman gereksinimlerinin aşırı olabileceğini ve bu nedenle öğrenci başarılarını düşürebileceğini öne süren Pros ve diğerlerinin (2015) çalışmasının sonuçları bu görüşle tutarlıdır. Başarılı öğrencilerin ortak özelliklerinden birinin zaman yönetimi olduğu (Nasrullah ve Khan, 2015; Subramanian, 2016) göz önüne alındığında, başarısız öğrencilerin zaman yönetimi konusunda eksikleri olabileceği ve bu nedenle zaman ayırmayı gerektiren ders dışı etkinliklere katılımın akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri haline gelebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, bazı ebeveynlerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin ders dışı etkinliklere çok fazla zaman ayırdıklarında derslerle ilgili konulara odaklanamayacakları yönündeki endişelerini (Reeves, 2008) de haklı çıkarabilir.

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katıldığı zaman miktarının artmasıyla kaygı düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koyan Melman ve diğerlerinin (2007) araştırması, başarısız öğrenciler için ders dışı etkinlikleri akademik performansları açısından dikkat edilmesi gereken bir etkene dönüştürmektedir. Yüksek kaygı düzeyinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisi (Afolayan ve diğerleri, 2013; Dawood ve diğerleri, 2016; Polat, 2017; Shakir, 2014; Vitasari ve diğerleri, 2010), zamanını iyi yönetemeyip ders dışı etkinliklere fazla zaman ayıran öğrenciler üzerinde kendisini gösterebilir. Bununla birlikte, ders dışı etkinlikler sırasında oluşan yüksek düzeydeki stres (Shaw ve diğerleri, 1996), öğrencilerin başarısını düşürebilir. Bilindiği gibi stres akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen bir faktördür (Elias ve diğerleri, 2011; Mehfooz ve Haider, 2017; Saqib ve Rehman, 2018). Öğrencilerin katıldığı ders dışı etkinliklerin türü de hesaba katılması gereken bir unsur olarak değerlendirilebilir. Broh'a (2002) göre bazı faaliyetlere katılım başarıyı arttırırken, bazılarını katılım ise azaltmaktadır. Örneğin, Fujita'nın (2006) yaptığı çalışmada, müzikal gösterilere katılımın akademik performansı arttırmadığı bulunmuştur. Rekabeti ön planda tutan ders dışı etkinlikler, rekabetten ve takım arkadaşları ya da antrenör/mentör/çalıştırıcıdan kaynaklanan baskı nedeniyle öğrenci notlarını ve not ortalamalarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Sonuç olarak, ders dışı etkinlikler başarılı öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda düşük düzeyde bir etki yapabilir ancak, özellikle başarısı düşük öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumsuz yönde etkiler meydana getirebilir. Bu nedenle, bu etkinliklerin öğrencinin akademik performansını gerçekten geliştirip geliştirmediği değerlendirilmelidir. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Ders dışı etkinliklere katılmak isteyen öğrencilere, katılmak istedikleri ders dışı etkinlik için gerekli zaman, enerji, mental ve fiziksel dayanıklılık, bütçe gibi konularda bilgi verilerek bunları karşılamaları halinde akademik açıdan olumsuz etkilenip etkilenmeyeceklerini değerlendirmeleri istenebilir,
- Ders dışı etkinliklerin akademik başarısı düşük öğrencilerin başarı puanları üzerinde olumsuz etkileri olması nedeniyle, bu öğrencilerin ders dışı etkinliklere ayırdıkları zaman ve harcadıkları efor konusunda okul yönetimleri, öğretmenler ve ebeveynler sınırlandırmalara gidebilir,
- Ders dışı etkinliklere katılan başarılı öğrencilerin akademik başarılarında düşüşler meydana geldiğinde bu düşüşlerin nedeninin ders dışı etkinliklere katılım kaynaklı olup olmadığı belirlenerek bu yönde tedbirler almaları konusunda teşvik edilebilirler,

- Ders dışı etkinliklere katılımın karmaşık yapısının akademik başarı üzerine etkisini ortaya koymaya dönük olarak kapsamlı ve uzun soluklu araştırmalar yapılabilir. Örneğin, ders dışı etkinliklere harcanan zamanın, katılım sıklığının veya katılım sağlanan etkinlik sayısının akademik başarıya etkisi açıklanabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Afolayan, J. A., Donald, B., Onasoga, O., Babafemi, A., & Agama Juan, A. (2013). Relationship between anxiety and academic performance of nursing students, Niger Delta University, Bayelsa State, Nigeria. *Advances in Applied Science Research*, 4(4), 25-33.
- Andersen, J. P., Prause, J. & Silver, R. C. (2011). A step-by-step guide to using secondary data for psychological research. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 56-75.
- Annu, S., & Sunita, M. (2015). Extracurricular activities and student's performance in secondary school of government and private schools. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 1(1), 53-61.
- Arıkan, S., Özer, F., Şeker, V., & Ertaş, G. (2020). Geniş ölçekli testlerde örneklem ağırlıklarının ve olası değerlerin önemi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 11(1); 43-60. doi: 10.21031/epod.602765
- Breakspear, S. (2014). How does PISA shape education policy making? Why how we measure learning determines what counts in education. 21 Aralık 2017 tarihinde <http://simonbreakspear.com/wp-content/uploads/2015/09/Breakspear-PISA-Paper.pdf> adresinden erişildi.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?. *Sociology of Education*, 75(1), 69-95.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Corti, L. (2008). Secondary analysis. L. M. Given (Ed.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods volumes 1&2* içinde (s.801-803). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Dawood, E., Al Ghadeer, H., Mitsu, R., Almutary, N., & Alenezi, B. (2016). Relationship between test anxiety and academic achievement among undergraduate nursing students. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 57-65.
- Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and academic achievement among undergraduate students in Universiti Putra Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 646-655.
- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 295-306.
- Fujita, K. (2006). The effects of extracurricular activities on the academic performance of junior high students. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, 5. 28 Ekim 2018 tarihinde [www.kon.org/urc/v5/fujita.html](http://www.kon.org/urc/v5/fujita.html) adresinden erişildi.
- Horsley, M. & Sikorová, Z. (2014). Classroom teaching and learning resources: International comparisons from TIMSS – A preliminary review. *Orbis Scholae*, 8(2), 43-60.
- Jamal, A. A. (2012). Developing interpersonal skills and professional behaviors through extracurricular activities participation: a perception of King Abdulaziz university medical students. *Journal of King Abdulaziz University-Medical Sciences*, 19(4), 3-24.
- Johnston, M. P. (2017). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619-626.

- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Lawhorn, B. (2008). Extracurricular activities. *Occupational Outlook Quarterly*, 9, 16-21. 28 Mayıs 2018 tarihinde <https://www.bls.gov/careeroutlook/2008/winter/art02.pdf> adresinden erişildi.
- Lipscomb, S. (2007). Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: A fixed effects approach. *Economics of Education Review*, 26(4), 463-472.
- Long-Sutehall, T., Sque, M. & Addington-Hall, J. (2011). Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population?. *Journal of Research in Nursing*, 16(4), 335-344. 1 Eylül 2018 tarihinde <https://www.wlv.ac.uk/media/wlv/pdf/Secondary-analysis-JRN3815531.pdf> adresinden erişildi.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *Essai*, 9(1), 84-87.
- McGinn, K. (2008). Secondary data. L. M. Given (Ed.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods volumes 1&2* içinde (s.803-804). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- McNeal Jr, R. B. (1999). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 291-309. 28 Mayıs 2018 tarihinde <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=b0e67d89-b15c-4cc2-a3af-bc5175ebfa56%40sessionmgr4006> adresinden erişildi.
- Mehfooz, Q.U.A. & Haider, I.S. (2017). Effect of stress on academic performance of undergraduate medical students. *Journal of Community Medicine & Health Education*, 7(6), 1-4. doi: 10.4172/2161-0711.1000566
- Mehus, O. M. (1932). Extracurricular activities and academic achievement. *The Journal of Educational Sociology*, 6(3), 143-149.
- Melman, S., Little, S. G., & Akin-Little, K. A. (2007). Adolescent overscheduling: The relationship between levels of participation in scheduled activities and self-reported clinical symptomology. *The High School Journal*, 90(3), 18-30.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46.
- Nasrullah, S., & Khan, M.S. (2015). The impact of time management on the students' academic achievements. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 11, 66-71.
- OECD. (2017). PISA 2015 Technical Report. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). PISA 2015 *Results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2009). *PISA data analysis manual: SPSS (Second Edition)*. Paris: OECD Publishing.
- Oral, I., & McGivney, E. (2013). *Türkiye'de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarının belirleyicileri TIMSS 2011 analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Özdemir, C. (2017). OECD PISA Türkiye verisi kullanılarak yapılan araştırmaların metodolojik taraması. *Eğitim Bilim Toplum*, 14(56), 10-27.
- Pros, R.C., Muntada, M.C., Busquets, C.G., Martin, M.B., & Saez, T.D. (2015). Night-rest patterns, extracurricular sports activities and academic achievement in primary education students. *Revista De Psicología Del Deporte*, 24(1), 53-59.
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(4 (Ek Sayı)), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.11611/yead.312024>
- Reeves, D. B. (2008). The learning leader/the extracurricular advantage. *Educational Leadership*, 66(1), 86-87.
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M. ve von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher*, 39(2), 142-151.
- Saqib, M., & Rehman, K. U. (2018). Impact of stress on students academic performance at secondary school level at District Vehari. *International Journal of Learning and Development*, 8(1), 84-93.
- Shakir, M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(10), 29-36.
- Shaw, S. M., Caldwell, L. L., & Kleiber, D. A. (1996). Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 274-292.

- Sherif, V. (2018). Evaluating preexisting qualitative research data for secondary analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 26-42. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2821>
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39(2), 296-309.
- Subramanian, A. (2016). Time management and academic achievement of higher secondary school students. *International Journal of Research –GRANTHAALAYAH*, 4(12, Special Edition), 6-15. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.2308>
- Taş, U.E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H.B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. doi:10.1186/1479-5868-5-10. 17 Aralık 2018 tarihinde <https://ijbnpa.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1479-5868-5-10> adresinden erişildi.
- Turner, P. D. (1997, Mart, 24-28). *Secondary analysis of qualitative data*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, USA. 2 Eylül 2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412231.pdf> adresinden erişildi.
- Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. K. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497.
- White, M.D. & Marsh, E.E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45.

**İletişim/Correspondence**

Dr.Öğr. Üyesi Umut Birkan ÖZKAN  
umutbirkanozkan@gmail.com

# Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönemi Çocukları Üzerinde Deneysel Bir Araştırma

Hilal Zorlu, Ankara Üniversitesi. ORCID ID: 0000-0002-5840-1689

Selahiddin Öğülmüş, Ankara Üniversitesi. ORCID ID: 0000-0002-8737-5141

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Myrna Shure (1992) tarafından geliştirilen Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Programının 4-5 yaşlarındaki çocuklar üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu program çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Programın en önemli özelliği, çocuklara sorun çözmeye ilişkin karar verme sürecinde ne yapacaklarını ya da düşüneceklerini değil, nasıl düşüneceklerini öğretmesidir. BSC 25 yılı aşkın çalışmaların sonucunda elde edilmiş kapsamlı ve uygulanması uluslararası düzeyde desteklenen bir programdır. Araştırma modeli, ön test – son test deney kontrol gruplu desene dayalı bir araştırmadır. Deney ve kontrol grubu, Balıkesir’de bir devlet anaokuluna devam eden 34 çocuktan oluşmaktadır. Deney grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından 5 ay süreyle 59 dersten oluşan Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi Programının okul öncesi çocuklar için geliştirilen formunun Türkçesi uygulanmış ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Sorun Çözme Testi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ön test puanlarının arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test son test puan ortalamalarının anlamlılığını test etmek için Karışık Desenler için Varyans Analizi tekniği uygulanmıştır. Araştırmada BSC eğitimi alan çocukların kişiler arası sorun çözme beceri puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu BSC programının çocukların kişiler arası sorun çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** kişiler arası sorun çözme, düşünme eğitimi, ben sorun çözebilirim programı



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 270-283  
DOI: 10.17679/inuefd.521367

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 02.02.2019  
Kabul Tarihi : 18.02.2020

## Önerilen Atıf

Zorlu, H., Öğülmüş, S. (2020). Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönemi Çocukları Üzerinde Deneysel Bir Araştırma. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-283. DOI: 10.17679/inuefd.521367

## TÜRKÇE GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### **Giriş**

Okul öncesi eğitim çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimleri için uygun sosyalleşme ortamı sağlayarak hem akranları hem de yetişkinlerle ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Alanyazında kişiler arası sorun çözmenin, bu eğitimin önemli bir yönünü ifade eden öğrenilebilen bir beceri olduğu ve uygun yapılandırılmış eğitim programları ile bu kazanımların sağlanabileceği belirtilmektedir. Çocuklarda kişiler arası sorun çözme becerilerini geliştirmeye dönük sistematik eğitim modellerinden birisi "Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme" (Interpersonal Cognitive Problem Solving / ICPS) diğer bir adıyla Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Programıdır. Bu program temel olarak çocuklarda farklı düşünme becerilerine odaklanmaktadır. Yaklaşımın en önemli özelliği, çocuklara sorun çözmeye ilişkin karar verme sürecinde ne yapacaklarını ya da düşüneceklerini değil nasıl düşüneceklerini öğretmesidir. Buna göre, düşünen bir çocuğa insanların nasıl hissettiği veya ne yaptığı anlatılmaz, düşünen çocuk insanların nasıl hissettiğini değerlendirebilir, ne yaptığına karar verebilir ve bir fikrin iyi bir fikir olup olmadığını belirleyebilir. BSC, çocuğun becerilerinin merkeze alındığı bir yaklaşımdır. Alanyazında erken yaşta kazandırılan sorun çözme becerilerinin çocukların pek çok açıdan gelişimine katkı sağladığı ve çocuklar için yapılandırılmış eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmektedir. Bu araştırmada BSC eğitiminin farklı örneklem gruplarında uygulanabilir olup olmadığı ve çocukların kişiler arası sorun çözme becerilerine etkisi araştırılmaya değer görülmüştür.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı BSC programının 4-5 yaş grubu okul öncesi eğitim alan çocuklar üzerindeki etkililiğini sınamaktır. BSC programının okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik olmak üzere üç farklı versiyonu bulunmaktadır. Bu araştırmada, deney grubuna programın okul öncesi çocuklar için geliştirilen formunun Türkçesi uygulanmıştır. Programın sonunda, okul öncesi eğitim alan 4-5 yaş grubu çocuklarının kişiler arası sorun çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bu araştırma deneysel yöntemlerden gerçek deneme modelleri, ön test-son test deney kontrol gruplu desene dayalı bir araştırmadır. Deney ve kontrol grubu, Balıkesir'de bir devlet anaokuluna devam eden 34 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grupları deneysel koşula yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Anaokulunun iki farklı sınıfından biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Araştırma grubundaki çocuklar, deney grubu (n=17) ve kontrol grubu (n=17) olmak üzere, buldukları sınıfa göre iki gruptan birinde yer almışlardır. Deney grubunda 8 kız, 9 erkek, kontrol grubunda ise 7 kız, 10 erkek çocuk bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından 5 ay süreyle 59 dersten oluşan Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu araştırmada "Okul Öncesi Çocuklar İçin Kişiler Arası Sorun Çözme Testi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu test, okul öncesi çocukların gündelik yaşamdaki kişiler arası sorunları çözümedeki bilişsel becerilerini ölçmektedir. Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Testi, iki çocuk arasında veya anne baba ile çocuk arasında ortaya çıkabilecek sorunları içeren öykülerden oluşmaktadır. Test kullanımı için gerekli eğitim, materyal ve izinler araştırma öncesinde alınmıştır. Test her bir çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Kişiler Arası Sorun Çözme Testi ön test puanlarının arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test toplam çözüm puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Karışık Desenler için Varyans Analizi tekniği uygulanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Kişiler Arası Sorun Çözme Testi ön test puanlarının arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan bağımsız örneklem t testinde  $t_{(32)}=0.325$  ( $p>.05$ ) sonucu elde edilmiştir. Bu bulgu işlem öncesinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını; diğer bir deyişle deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada ikinci olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test toplam çözüm puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Karışık Desenler için Varyans Analizi tekniği uygulanmıştır. Analiz

sonucunda elde edilen  $[F(1,34)=95.095, p<.05]$  değeri grupların ön test son test toplam çözüm puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu kişilerarası sorun çözme beceri eğitiminin deney grubu çocukları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

### ***Tartışma, Sonuç ve Öneriler***

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kişiler arası sorun çözme becerileri eğitiminin, alanyazındaki araştırma bulguları ile benzer şekilde çocukların sorun çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Farklı örneklem gruplarında uygulandığında tutarlı sonuçlar elde edilmesi programın genellenebilir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ülkemizde bu şekilde yapılandırılmış eğitimlere okul öncesi çocukların ihtiyaç duyduğu ve yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmalar, BSC programının sadece çocukların kişiler arası soru çözme becerilerini arttırmakla kalmayıp aynı zamanda akademik başarıları, öz düzenleme becerileri ve perspektif alma becerilerini artırmak gibi pek çok olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Gelecek araştırmalarda eğitimin çocukların empati, öz güven ve atılganlık becerilerine olan etkisinin incelenmesi önerilebilir.

Bu araştırmada deney grubunda yer alan çocukların aileleri işlem öncesinde programa ilişkin olarak bilgilendirilmiştir. Eğitim sonrasında ise bireysel olarak değerlendirme yapılmış ve ailelerden geribildirimler alınmış olmasına karşın eğitimin etkililiğinin artırılması için ailelerin sürece daha aktif bir şekilde dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim BSC'nin etkili bir şekilde uygulanması evde de karşılaşılan sorunlara benzer yaklaşım sergilenmesini gerektirmektedir.

Alanyazında eğitimin kalıcılığını test edebilmek için yapılan izleme çalışmalarında, eğitimin süreklilik içermesi gerektiği bildirilmektedir. Eğitimin sürekli ve yaşa uygun olarak planlanmış programlarla sürdürülmesi, eğitimin kalıcılığını ve bir yaşam becerisi olarak bireyde yerleşmesini sağlayacaktır. Ancak bunun için çocuğun sıklıkla ilişkide bulunduğu öğretmenlerin de bilişsel yaklaşıma dayalı sorun çözme eğitiminden geçmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu eğitim çocukların kelime dağarcıklarını geliştirerek kavramları öğrenme, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamayı ve kontrol etmeyi sağlama, bir sorunun birden fazla çözüm yolu olduğunu, farklı yolların farklı sonuçlar doğurabileceğini öğrenme ve ihtimalleri göz önünde bulundurmaya içeren bir "düşünme eğitimi"dir. Uygulaması uzun zaman almasına karşın süreç eğlenceli bir şekilde yürütülmüştür. Program sonunda deney grubundaki çocuklara sertifika töreni yapılmış, program boyunca öğrenilen konuları içeren oyun ve şarkılar içeren bir gösteri düzenlenmiş ve çocuklara BSC sertifikaları verilmiştir. Bu uygulamanın, çocukların "BSC Çocuğu" olma motivasyonunu ve sorumluluğunu arttırdığı düşünülmektedir.



# **The Effectiveness of I Can Problem Solve (ICPS) Program: An Empirical Research on Preschoolers**

**Hilal Zorlu, Ankara University, ORCID ID: 0000-0002-5840-1689**

**Selahiddin Ögülmüş, Ankara University, ORCID ID: 0000-0002-8737-5141**

## **Abstract**

The aim of this study is to examine the effectiveness of I Can Problem Solve / ICPS Program developed by Shure (1992) of those children attending preschool education programs in the age of 4-5. This program is designed to develop children's thinking skills. The most important feature of the program is that it teaches children how to think, not what to do or think in the decision-making process for problem-solving. ICPS is a comprehensive and internationally supported program that was developed as a result of more than 25 years of studies. This research is based on real experimental models from experimental methods, pretest-posttest control group design. Experimental and control groups were composed of 34 children who attend a state preschool in Balıkesir. The researcher administered 59 sessions Interpersonal Problem-Solving Skills Education Program, adopted into Turkish form for preschool children to the experimental group for five months. Preschool Interpersonal Problem-Solving Test was used for data collection tool in the study. Independent samples t-test was used to compare the pretest of the groups. Split Plot ANOVA was used for comparing of the groups pretest and posttest scores. The findings showed that ICPS given to children was effective in developing their interpersonal problem solving skills.

**Keywords:** *problem solving, thinking training, i can problem solve program*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 270-283  
DOI: 10.17679/inuefd.521367

Article type:  
Research article

Received : 02.02.2019  
Accepted : 18.02.2020

## **Suggested Citation**

Zorlu, H. & Ögülmüş, S. (2020). The Effectiveness of I Can Problem Solve (ICPS) Program: An Empirical Research on Preschoolers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 270-283. DOI: 10.17679/inuefd.521367

## INTRODUCTION

Preschool education plays a facilitative role in providing an appropriate socialization environment for children's cognitive, affective and behavioral development and managing healthy relationships with both their peers and adults. Supporting the development of children who mostly completed their mental development between the ages of 0 to 6 with appropriate educational activities is incredibly important in terms of regulating their social and academic skills in the years to come (Fan & Chen, 2001, p. 20). Kağıtçıbaşı, Sunar, Berkmen, and Cemalcılar (2004) proved the effect of pre-school education on children's mental development and academic success with a scientific research embracing 22 years.

It is inevitable that the children who live in interaction with their peers in preschool period experience satisfactory events as well as facing problems. According to Piaget (1983), interpersonal problems contribute to the development of children in terms of understanding others' thoughts and moving away from egocentrism (Dereli İman, 2014). However, children often solve their problems with ineffective methods. Some cry and shout; some hit or bite; and some do not tell the truth to their parents or teachers. These methods create new problems rather than provide satisfactory solutions to children's problems (Yılmaz, 2019). Özdil (2008) stated that most of the students do not have sufficient equipment to constructively manage their interpersonal problems. Therefore, it is thought that children need to gain effective problem-solving skills.

Solving problems is defined as a cognitive and behavioral process by the author in which the difference between the existent situation and the intended goal is perceived and the tension that stem from this situation is defused (2006). Problem-solving is a learnable skill (Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt, & Türkleş, 2011) and there are many benefits if children gain this skill at an early age. It is important to gain this skill at an early age because it helps children to increase their academic success, establish positive interpersonal relationships with friends and adults, improve healthy developmental functions, and prevent more serious problems from happening (Reid, 2003, as cited in Kargı, 2009, p.38). Similarly, problem-solving promotes that children consider other people's views, develop an understanding of social relations, and take responsibility for their behaviors with their peers (Dalkılıç, 2014; Gök, 2009; Terzi, 2003). Bingham (2004) stated that children with an ability to solve problems know how to take advantage of the opportunities they encounter, find different solutions to overcome the difficulties they face, wonder everything, ask questions, and make predictions. In a nutshell, the ability to solve interpersonal problems is a skill which must be supported during preschool period and its effects last lifelong (Akbaş, 2005; Aksüt, 2015; Anliak & Dinçer, 2005; Bal, 2018; Emir, 2016; Kaçar, 2016; Karayol, 2016; Mercan, 2019; Oğuz, 2012). In literature, there are scientific proofs that show children can acquire this skill from the age of 4 (Shure, 2001; Ünal & Aral, 2014).

A great deal of studies have been conducted about interpersonal problem-solving skills during preschool period in our country and abroad (Alemdar Coşkun, 2016; Anliak & Dinçer, 2005; Anliak & Şahin, 2010; Aras, 2018; Bal, 2013; Dalkılıç, 2014; Dilber, 2015; Dinçer & Güneysu, 1997, 2001; Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Emir, 2016; Işıktekiner, 2014; Kaan, 2013; Kargı, 2009; Kaytez & Kadan, 2016; Keçecioğlu, 2015; Kesicioğlu, 2015; Koruklu & Yılmaz, 2010; Mercan, 2019; Mermer, 2017; Öğülmüş & Kargı, 2015; Özdil, 2008; Shure 1992a; Tangül Özcan, 2007; Türköz, 2007; Yoleri, 2014). When some of these studies are examined, it is seen that some of them involve the implementation of educational programs aimed at developing interpersonal problem solving skills of children (Alemdar Coşkun, 2016; Anliak, 2004; Anliak & Şahin, 2010; Aras, 2018; Dinçer & Güneysu, 1997; Işıktekiner, 2014; Kaan, 2013; Kargı, 2009; Koruklu & Yılmaz, 2010; Mermer, 2017; Özdil, 2008; Tangül Özcan, 2007). In some other studies, it is seen that the relationship between children's interpersonal problem solving skills and academic self-esteem (Kaytez & Kadan, 2016), watching television and family structure (Kesicioğlu, 2015), attachment styles (Türköz, 2007), social emotional adjustment (Dalkılıç, 2014), self-regulation skills (Mercan, 2019), perceptions of marital conflict (Emir, 2016), moral judgment (Dilber, 2015), and perspective taking skills (Aras, 2018; Bal, 2013) is examined.

Interpersonal problem-solving skill enables to solve interpersonal problems quickly and efficiently with the developed systematic models and the teaching of these models. If taught particularly at schools and in family, these aforementioned models help children, teenagers, and adults to solve interpersonal problems (Kenç, 2004). Haim Ginott's work called "Between Parent and Child" that was written in 1965 is the first sample of these models. Thomas Gordon's work called "Parent-Teacher Effectiveness Training", Phillip Mountrose's "5 Steps Model for Problem-Solving with Children Ages 6 to 18" (Swets, 1998), Littlefield's "The Problem-Solving Model" based on cognitive approach (Davidson & Wood, 2004) and in our country Kenç's (2004) "8 Steps for Effective Problem-Solving Model" are other models created to develop interpersonal problem-solving skills. In addition, there are models designed directly for preschool children.

The Second Step Violence Prevention Curriculum (Committee for Children, 1997), Preschool PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies; Domitrovich et al., 2007), Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem-Solving Curriculum (Webster-Stratton & Reid, 2003), and I Can Problem Solve Program (Shure, 1992a) are designed to directly develop interpersonal problem-solving skills of preschool children. The Second Step Violence Prevention Program was developed to support children's social and emotional skills. The Second Step program teaches children to think about the emotions of other children, to solve problems in cooperation, and to deal with anger in a positive way. The program includes empathy, impulse control and anger management skills (Committee for Children, 1997). Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem-Solving Program was developed to address problems such as behavioral problems, attention problems, and peer rejection of children (Webster Stratton & Reid, 2003). It was found that adaptation and application of Incredible Years Intervention Program Child Training, which was developed for children in early childhood, were effective for Turkish culture (Coşkun, 2008; Dereli, 2008; Uysal, 2016). Preschool PATHS program, which is integrated into standard education programs, aims to develop emotional awareness and communication, self-control, self-perception, peer relationships, and social problem-solving skills (Domitrovich et al., 2007). The program includes activities such as story books, puppets, and emotion cards (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2012).

Interpersonal Cognitive Problem-Solving (ICPS) developed by Shure (1992a) or so-called I Can Solve Problem (ICPS) program is designed to develop children's thinking skills. The most important feature of the program is that it teaches children how to think, not what to do or think in the decision-making process for interpersonal problem-solving. This program is one of the most comprehensive research programs on teaching of interpersonal problem-solving skills (Anliak, 2004; Kargı, 2009; Öğülmüş & Kargı, 2015; Shure, 2001). It was started to be generated by Spivak and Shure in the early 1970s and it was obtained after clinic studies that lasted more than twenty-five years (Shure, 1992a). This research is based on ICPS.

ICPS program is composed of two main parts: In the first part there are lessons in which the pre-skills are thought to children to solve problems and in the second part the lessons in which the skills to solve problems are taught. The first part of the program, The Pre-Skills to Solve Problems, includes learning the necessary vocabulary, knowing his/her and others' emotions, and caring about others' perspective. The vocabulary taught in the first part of the program is important and preparatory in the later process of improving problem-solving thinking practice. Other lessons help children to learn about both their feelings and others' feelings, there are more than one way to understand what another person feels and to perceive that different people can feel different things *vis-à-vis* the same situation. ICPS concepts and lessons teach children not only to understand others' feelings but also the ways to influence them. On the other hand, the second part of the program, Problem-Solving Skills includes thinking about more than one solution, caring about the possible results of each solution, and deciding which solution will be chosen (Shure, 1992a).

ICPS is an approach that puts the skills of children into center. Children experience stress and anger in line with the problems they live with their peers and adults. In order to eliminate the irritation they feel at the time, they apply the first method that comes to their mind first and they do not think the causes of their behavior. In problem-solving training, the familiarization with the ICPS concepts help children to think about many possible solutions instead of applying the first idea that comes to their mind. The positive expression of negative feelings can also affect the relationships positively (Ladd Kochenderfer, Ladd, & Coleman, 1996). For example, the concepts of *some/all* are an important factor in order to differentiate the problematic situation from the unproblematic one. Similarly, the concepts of *same/different* are problem-solving words that help children to think "different people can feel different ways about the same thing". The concepts included in ICPS training greatly influence the vocabulary of children and their approach to problems. The studies conducted show that the skills in understanding children's emotions influence their interpersonal problem-solving skills positively (Dereli, 2008; Yılmaz, 2012). There are three different versions of ICPS program as preschool, primary school and secondary school. In this research, the preschool version of the program consisting of 59 lessons for preschool children was employed. This program is applied to children with a play-based approach in which games, stories, pictures, puppets, and drama techniques were used. Therefore, children have fun while learning. The primary benefits of the program can be listed as creating self-confidence in children, encouraging children to think about alternative solutions, enabling new ways to deal with problems, increasing social interaction with their peers, improving their awareness and sensitiveness about others, and increasing independency of children. On the other hand, the benefits of ICPS program for teachers can be listed as consolidating other objectives in the school curriculum, creating a more positive class atmosphere, decreasing the time spared in disagreements, giving a learning opportunity to have lessons that are overlapping like a pyramid, making children gain new skills that can also be applicable in real life situations, and increasing the

problem-solving skills of teachers (Kargı, 2009, p.64). ICPS is a thinking education and according to Einstein, "the purpose of education is not to teach the truth, but to teach thinking". Human beings are able to produce solutions to problems through their thinking power. Thinking is the work of making connections between concepts and propositions (Duman, 2009, p.353). Children who do not yet have the thinking ability of adults need to develop their thinking and problem-solving skills (Altan, 2018). In a series of studies in which ICPS program are implemented in Turkey, the effectiveness of the program in Turkish culture was determined (Anliak, 2004; Anliak & Şahin, 2010; Aras, 2018; Kaan, 2013; Kargı, 2009; Tangül Özcan, 2007). But when the literature is examined, it is often emphasized that preventive intervention programs developed for preschool children support social-emotional and academic skills, develop interpersonal problem-solving and thinking skills and increase positive behaviors. It is stated that preventive intervention programs should not be limited to the applied regions but should be expanded rapidly (Anliak, 2004; Ocak & Arda, 2011). Therefore, it is worth investigating the ICPS in different sample groups and disseminating the program.

The purpose of this research is to test the effectiveness of the ICPS program on preschool children who are in the age of 4-5. In this research, the Turkish form of ICPS program developed by the author for preschool children was conducted to the experiment group (2006). It is thought that the program contributes to interpersonal problem-solving skills of the preschool children in the age of 4-5.

## METHOD

### Research Design

This research is based on real experimental models from experimental methods, pretest-posttest control group design.

### Research Sample

Experimental and control groups were composed of 34 children who attend a state preschool in Balıkesir, Turkey. In the research, of the two preschool classes, one was stated as experimental group and the other one was stated as control group randomly. Experimental and control groups were independent of each other in order to continue teaching and learning process with separate class and separate teachers. The children in the research were placed in one of the groups as experimental (n= 17) or control group (n=17) according to their classes they attend. There were 8 girls and 9 boys in the experimental group and there were 7 girls and 10 boys in the control group. Pretests were given to children who were in experimental and control group in October and November of 2017. Before the pretests, an informative meeting was held for the parents of the children to summarize the aim, method and content of ICPS program and research and their permission was received to do these prosecutions. Subsequent to completing the pretests, ICPS program made up of 59 lessons were applied to children in experimental group for 5 months between December 2017 and May 2018 by the researcher. The training with experimental group was applied twice a week on average and each lesson lasted about 30 minutes. On the other hand, in the control group the researcher attended the curriculum activities of the class teacher as a guest teacher and the children were observed during the process.

### Research Instrument and Procedure

In this research, Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (PIPS) that was developed by Spivack and Shure in 1990 and adapted to our language by Dinçer as OKPÇ (1995) was used as a data collection tool. This test measures the cognitive skills of preschool children in solving interpersonal problems in daily life. The validity and reliability of PIPS was tested in various researches by Shure and her friends (Shure, 1992b). It was expressed that the scale was able to separate the children who behave differently in terms of behavioral adaptation and the changes at the end of the training in the studies concerning the construct validity of the scale. Test-retest method was used by Shure (1992b) in the original reliability study of PIPS and the reliability index of the test was stated as  $r=0.72$ . In another study done by Anliak and Dinçer (2005), the reliability index of test-retest was found 0.85. Furthermore, it was found that the agreement percentage within peer and mother parts varied between %82 and %99 between coders. Similar results were obtained in validity and reliability studies conducted by Anliak (2004). It was seen that the scale was used in many studies investigating interpersonal problem-solving skills on children (Anliak, 2004; Bal, 2013; Dalkılıç, 2014; Işıktekiner, 2014; Kargı, 2009; Özdil, 2008).

Pretest and posttest were applied to each child individually. The materials which were necessary to conduct the test were 13 toy pictures (a truck, a doll, a kite, a shovel, a hammock, a boat, a whirligig, a drum, a teddy bear, a piano, a guitar, a phone, a weeble) and mother, daughter and son pictures. The scores got from the PIPS test reflect the total number of different solutions which were suggested to peer problems and mother-child problems. There are scoring papers to which the answers of the children will be

transferred according to the coding criteria in order to score the test. Training to conduct PIPS test, test materials, and the permission of conduct was taken from Professor Çağlayan Dinçer, an academic at Ankara University in Pre-School Education Department.

#### Data Analysis

The data obtained from the research was analyzed with SPSS 22.0 package program. Independent sample *t* test was used in order to test the meaningfulness of the Interpersonal Problem-Solving pretest score difference among the children who were in experimental and control groups. Split plot ANOVA was employed to compare the experimental and control group pretest scores and posttest scores. Before deciding the analysis technique, the data was examined whether it is appropriate for parametric tests usage. For the validity and inter-reliability of analysis of split plot ANOVA, it is vital that the assumptions such as groups are independent of each other, group variance is equal, dependent variable is spaced or proportional and the distribution is normal must be fulfilled (Kalaycı, 2014). Accordingly, *p* value in Shapiro-Wilk test was bigger than 0.05 (pretest=0.06, posttest=0.08), the distribution was normal and the equality of group variance in Levene's test (Sig. Value. 0.47) and it was decided that it was appropriate for both *t* test and ANOVA for repeated measures test by corresponding measurements.

### FINDINGS

In this research, the hypothesis suggesting that there is a difference between the interpersonal problem-solving points—total solution score—of the children who had Interpersonal Problem-Solving Skills Training in the experimental group and interpersonal problem-solving scores—total solution score—of the children who did not have this training has been tested. For this process, the solution that each child in the experimental and control group offered to problematic situations (mother-child and peer problem stories) and the total solution numbers have been measured as the pretest. The same measurements have been repeated as the posttest at the end of the program. Total solution scores of the subjects in the experimental and control group acquired by this method are shown in Table 1.

Table 1

*The Numeric Division of Solution Suggestions That Children in Experimental and Control Groups Produced Under Problematic Situations*

Subject Number	Experimental Group		Control Group	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
1	7	14	5	7
2	7	12	7	10
3	6	13	8	11
4	5	10	6	8
5	6	13	4	8
6	8	16	6	7
7	8	15	4	6
8	3	11	5	10
9	5	13	8	10
10	8	15	4	6
11	5	10	7	9
12	4	9	8	10
13	3	8	5	7
14	4	9	7	9
15	5	13	5	8
16	4	11	7	8
17	5	9	6	8
Total	93	201	102	142
$\bar{x}$	5.47	11.82	6	8.35
Ss	1.66	2.43	1.41	1.55

It was discovered that the average score of pretest belonging to experimental group was  $\bar{x}=5.47$  and the average score of pretest belonging to control group was  $\bar{x}=6$ . An independent samples *t* test was conducted in order to test the meaningfulness of the difference between the average Interpersonal Problem-Solving pretest scores of the children in the experimental and control groups. According to the independent samples *t* test result, the difference between the groups was not found meaningful  $t_{(32)}=$

0.325 ( $p > .05$ ). This finding shows that problem-solving skills of the experimental and control groups before the training does have similar characteristics.

In Table 1, according to the posttest scores of the groups; total scores of the experimental group increased to 201 from 93 and control group's total scores increased to 142 from 102. Similarly, the arithmetic means in experimental group increased from 5.47 to 11.82; the arithmetic means in control groups increased from 6 to 8.35. It was seen that the children in the experimental group doubled their solution suggestions on average. The increase in the control group was less than the experimental group. This increase in the control group can be explained by other educational activities in the preschool curriculum. The researchers state that preschool education programs for healthy human relations should be prepared based on activities that will provide interpersonal problem-solving skills (Anliak & Dinçer, 2005; Mermer, 2017). In Turkey, achievements and indicators for children's problem-solving skills were included in the field regarding the cognitive development of Preschool Education Program of the Ministry of Education, which was updated in 2013 (MEB, 2013). However, the pretest and posttest results of the experimental and control groups showed that ICPS was more effective than the current program.

In order to test the meaningfulness of the increase, split plot ANOVA was used with the experimental and control group pretest and posttest scores. The results of the analysis are given in Table 2.

Table 2  
*ANOVA Results According to the Experimental and Control Group Pretest and Posttest Scores*

The Source of the Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Groups	36.765	1	36.765	741.45	.017
Measure	322.118	1	322.118		
Groups*measure	68	1	68	95.095	.000
Error	183.706	32	5.741		
Total	610.589	34			

$p < .05$

According to split plot ANOVA results, a meaningful difference was found between the pretest score averages and posttest score averages in relation to interpersonal problem-solving test of experimental and control groups participated in the research [ $F(1,34)=95.095$ ,  $p < .05$ ]. Namely, the research finding stating that the problem-solving skills scores of children who had the training regarding interpersonal problem-solving skills were meaningfully higher than the control group. This finding points to the applicability and effectiveness of the ICPS program in Turkish culture as in previous studies (Anliak, 2004; Anliak & Şahin, 2010; Aras, 2018; Kaan, 2013; Kargı, 2009; Tangül Özcan, 2007). In this study, although the effect of the program on a different variable was not investigated, it was seen that children acquired many social skills along with the development of problem-solving skills (Dereli İman, 2014; Hune & Nelson, 2002; Özmen, 2013).

## DISCUSSION & CONCLUSION

In this research, the efficiency of interpersonal problem-solving training based on cognitive approach, which was given to children aged 4-5 years who were educated at a state school, was investigated. The results of the research showed that interpersonal problem-solving training is effective on the skills of problem-solving coherently along with the research findings of the literature (Anliak, 2004; Anliak & Şahin, 2010; Aras, 2018; Erwin, Purves, & Johannes, 2005; Kaan, 2013; Kargı, 2009; Shure, 1992a; Shure, 1997; Tangül Özcan, 2007). It was seen that the ICPS program gives similar results when applied in different sample groups. This situation is considered as a step towards the generalizability of the model rather than repeating the previous studies. There are a limited number of institutions that introduce such kind of far-reaching programs in our country (Kaan, 2013; Öğülmüş & Kargı, 2015). As a matter of fact, it is stated that preventive intervention programs should not be limited to the applied regions but should be expanded rapidly (Anliak, 2004; Ocak & Arda, 2011).

The studies show that ICPS program not only increases the interpersonal problem-solving skills of children but also decreases the problematic behaviors (Kaan, 2013; Kargı, 2009; Shure & Spivack, 1982). Furthermore, it increases children's production of alternative solutions and their thinking skills (Erwin et al., 2005), their academic success (Tangül Özcan, 2007), self-regulation skills (Mercan, 2019), concept development (Yoleri, 2014), and perspective taking skills (Aras, 2018; Bal, 2013). From this point of view, it

can be suggested that in the further studies the effects of ICPS training on children's empathy, self-confidence development, and their assertiveness can be investigated.

In an another study done by Özcan and Öğülmüş (2010), ICPS training has detractive effects on the problems such as lack of attention, hyperactivity/impulsivity signs, not conforming to the rules, anxiety/depression, social introversion, crime-directed behavior, somatic problems, social problems and thinking problems of children with attention deficit and hyperactivity disorder. According to this, it can be said that ICPS training may have a preventive role in problematic children who may show destructive and antisocial behaviors in the future. In the further studies, the efficiency of the program can be tested on disadvantaged children.

The participation of parents in education is a prominent factor in terms of supporting the child development. Indeed, providing the permanency and the integrity of the aimed learning practices maintain the efficiency of the education. In this study, although the parents were informed before and after the training process, it is thought that families should participate in the process actively in order to boost the efficiency of the training. Moreover, other studies showed that families were effective in improving problem-solving skills in children (Eroğlu, 2001; Spivack & Shure, 1985). In a study conducted by Dinçer, Anliak, Şahin, and Karaman (2009), seminars were organized for families based on the Raising A Thinking Child Workbook of the ICPS program. Thus, the continuity of the program was strengthened at home and the approach form proposed by the program was shown by the families. In addition, at the end of the training, individual feedback was obtained from the families; however, no data analysis was performed. In subsequent research, feedback can be obtained from teachers and parents through a qualitative assessment.

In the literature, it was notified that in the observation studies education must include permanency in order to test the persistency of the training (Shure & Spivack, 1982). The sustainability of training according to age will ensure the persistency and the placement of education as a life skill (Dinçer & Güneysu, 2001). However, it is thought that the teachers with whom the child often interacts must be trained as well. As a matter of fact, it has been observed that teachers frequently apply primitive problem-solving methods such as "Silence! Don't cry! Apologize to your friend!" in their approach to the problems experienced by children. According to Mermer (2017), teachers entering the child's life should give children the opportunity to solve their problems themselves. Teachers should not solve children's problems; they should only guide them through the solution process.

In this research a certificate ceremony was done for the children who were in the experiment group at the end of the program. In the scope of the ceremony, a sketch including the topics learned throughout the program that was prepared by both the researcher and the preschool teacher and a show including plays and songs were organized and the children were delivered ICPS certificates. This practice is thought to increase the motivation and responsibility of children to be an "ICPS Child".

## REFERENCES

- Akbaş S. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksüt, P. (2015). *5-6 Yaş okul öncesi çocuklarına problem çözme becerisinin kazandırılmasında etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altan Y. R. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anliak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişilerarası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Anliak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166. <https://doi.org/10.1501/ankara-655>
- Anliak, S. & Şahin, D. (2010). An observational study for evaluating the effects of interpersonal problem solving skills training on behavioral dimensions, *Early Child Development and Care*, 180(8), 995 – 1003. <https://doi.org/10.1080/03004430802670819>
- Aras, C. Y. (2018). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine "ben sorun çözebilirim programı"nın etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bal, E. (2018). *FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) Etkinliklerinin 48-72 aylık okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*, (4th ed.). (F. Oğuzkan Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Committee for Children. (1997). *Second step: A violence prevention curriculum; Middle school/junior high*. Seattle, WA: Author.
- Coşkun, L. (2008). *An adaptation and pilot implementation of an effective intervention program targeting externalizing behaviors in early childhood* (Yayınlanmamış doktora tezi). Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyo-duygusal uyumlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davidson, J., & Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory Into Practice*, 43(1), 6-13. <https://doi.org/10.1353/tip.2004.0005>.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklarda sosyal problem çözme*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 249-268. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1679>
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dincer, Ç. & Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem-solving training on the acquisition of interpersonal problem-solving skills by 5-year-old children in turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 37-46, <https://doi.org/10.1080/0966976970050104>
- Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (2001). Examining the permanence of problem solving training given for the acquisition of interpersonal problem solving skills. *International Journal of Early Years Education*, 19 (3), 207-219. <https://doi.org/10.1080/09669760120086956>
- Dinçer, Ç., Anliak, Ş., Şahin, D. & Karaman, G. (2009). Kişilerarası bilişsel problem çözme programının okul öncesi eğitimi kurumlarında yaygınlaştırılması projesi. *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dilber, M. (2015). *Okulöncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Domitrovich, C., Cortes, M. T., & Greenberg, R. C. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "paths" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28 (2), 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Emir, S. H. (2016). *Okul öncesi çocukların evlilik çatışması algısı ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Erwin, G. P., Purves, G. D. & Johannes, C. K. (2005). Involvement and outcomes in short-term interpersonal cognitive problem solving groups. *Counseling Psychology Quarterly*, 18(1), 41-46. <https://doi.org/10.1080/09515070500099694>
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Gök, G. (2009). *Boyama kitaplarının anaokullarında eğitim gören çocukların yaratıcılıklarına olan etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool paths curriculum and my teaching partner professional development resources. *Early Education and Development*, 23(6), 809-832. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607360>
- Hune, B. J., & Nelson, M. C. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behavior. *Behavioral Disorders*, 27(3), 185-207. <https://doi.org/10.1177/019874290202700302>
- Işiktekiner, F. S. (2014). *Anne baba destek programının okul öncesi dönem (48-60 aylık) çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaan, S. (2013). *Kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. & Cemalcılar, Z. (2004). *Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri. Erken destek profesinin ikinci takip araştırmasının ön bulguları*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistiksel teknikler* (6th ed.), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karayol, S. (2016). *Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren eğitim programının 5 yaş grubu çocukların işbirliği davranışlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BŞÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaytez, N. & Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(38). 332-342.
- Keçecioglu Ö. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kenç, M. F. (2004). Kişiler arası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller. *Millî Eğitim Dergisi*, p.161. Retrived from [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî\\_Egitim\\_Dergisi/161/kenc.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/161/kenc.htm)
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3240>
- Koruklu, N. & Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x>
- MEB (2013). (36-72 aylık) *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mermer, H. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede "sorunlarımızı çözebiliriz oyunu"nun ve serbest oyunun etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ocak, Ş. & Arda, T. B. (2012). Sosyal yeterlilik ve alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi –ADSD okul öncesi program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2679-2698.
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi* (3rd ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öğülmüş, S. & Kargı, E. (2015). The interpersonal cognitive problem solving approach for preschoolers. *Turkish Journal of Education*, 4(1), 19-28. <https://doi.org/10.19128/turje.31501>
- Özcan, C. & Öğülmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9 (4), 391-398.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özmen, D. (2013). *5-6 Yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Piaget, J. (1983). *Piaget's theory*. P. Mussen (ed). Handbook of Child Psychology (4th ed.), Vol. 1. New York: Wiley.
- Shure, M. (1992a). *I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program (kindegarten/primary grades)*. Illinois, Champaign: Research Press.
- Shure, M. (1992b). *Preschool interpersonal problem solving (PIPS) test: Manual*. Department of Psychology, Drexel University, Philadelphia.
- Shure, M.B. (1997). *Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years*. In G.W. Albee and T.P. Gullotta (Eds.) Primary Prevention Works (pp.167-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shure, M. B. (2001). *I can problem solve: Intermediate elementary grades* (Vol. 3). Research Press.

- Shure M. B. & Spivack G. (1982). Interpersonal problem solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00896500>
- Spivak, G., & Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13, 226-243. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00914931>
- Swets, P. W. (1998). *Ergen çocuğunuzla konuşma sanatı* (B.Atlamaz, ev.), İstanbul: Varlık zel Yayınları.
- Tangül zcan, C. (2007). *Kişiler arası sorun zme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, S. (2003). Altıncı sınıf ğrencilerinin kişilerarası problem zme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231.
- Trkz, Y. (2007). Okul ncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem zme ve açık bellek süreçlerine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, H. (2016). *Eşsiz yıllar müdahale programı ocuk boyutu'nun uyarlanması ve programın etkililiğinin araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- nal, M. & Aral, N. (2014). Fen eğitiminde problem zme leğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik alışmaları. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 267-278. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3585>
- Webster Stratton, C. & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children the Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143. <http://dx.doi.org/10.1177/10634266030110030101>
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. & Türkleş, S. (2011). Lise ğrencilerinin problem zme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem zme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, G. (2019). *Okul ncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem zme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Yoleri, S. (2014). Okul ncesi çocukların kişiler arası problem zme becerisi ile kavram gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 82-91.

### **İletişim/Correspondence**

Doktorant Hilal ZORLU,

[hilalkaratekin@gmail.com](mailto:hilalkaratekin@gmail.com)

Prof. Dr. Selahiddin ğlmş,

[s.ogulmus@gmail.com](mailto:s.ogulmus@gmail.com)

# ***Investigation of the Students' Personal Cyber Security Behaviour and Information Security Awareness***

**Ümmühan Avcı, Baskent University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7007-1478>  
Orçun Oruç, Baskent University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9462-0881>**

## **Abstract**

*The aim of this study is to investigate cyber security behaviours and information security awareness of university students. In this study, 88 students participated in the Faculty of Education and Engineering at a private university in Turkey. Convergent parallel design is used in this study. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance and correlation analysis were used to analyze the quantitative data. Thematic analysis was used to examine students' views. As a result of this study, it is seen that the awareness of university students about providing personal cyber security and information security, which is one of the most important issues of the internet age, is generally high. However, the results show that there are students with little or no awareness. This issue varies according to the students' departments or the number of their social media accounts. In order to increase the awareness of the students, it is necessary to place the related courses in the curriculum, to inform the students about these issues from a young age and to be aware of the importance of providing cyber security. Increasing the awareness of the students who meet at a very early age with social media is also important for both individual and community development.*

**Keywords:** *information security, information security awareness, personal cyber security, personal cyber security provision, information technologies*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 284-303  
DOI: 10.17679/inuefd.526390

Received : 13-02-2019  
Accepted : 05-03-2020

## **Suggested Citation**

Avcı, Ü. & Oruç, O. (2020). Investigation of the Students' Personal Cyber Security Behaviour and Information Security Awareness. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 284-303. DOI: 10.17679/inuefd.526390

*This research was presented as an abstract oral presentation at the 13th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS 2019) held at Kırşehir Ahi Evran University on 02-04 May 2019.*

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Information security is done in order to access, change, disclose, eliminate, dispose of information without permission or damage by unauthorized access to the information. In this process, confidentiality, integrity and accessibility are the three basic elements (Puhakainen, 2006). Threats and attack methods for information security vary with the development of technology. One of the fastest and most effective methods is to raise awareness of the information security through the curriculum (Peltier, 2005) and to raise awareness of youths (Brady, 2010). Information security awareness should be created through education. This awareness should be vaccinated to children when they are interested in technology at a younger age. Bintziou, Alexandris and Chrissikopoulos (1999) state that the most appropriate period for education for information security is secondary education, as it is in the secondary school age when people meet with computers for the first time. Young people should be involved in the training processes in this period and they should be aware of the current threats and get an idea about this issue (Atkinson, Furnell & Phippen, 2009). For this reason, it is very important to investigate the cyber security behaviours and information security awareness of young people.

### **Purpose**

The aim of this study is to examine the relationship between the awareness of the information security of university students according to various demographic variables and their awareness of cyber security behaviours and information security. In addition, the possible reasons for those results were investigated by examining the students' views on cyber security and information security awareness. In this context, research problems are listed as follows:

1. Does information security awareness of university students change according to their departments?
2. Does information security awareness of university students change according to their number of social media accounts?
3. Is there a significant relationship between personal cyber security behaviours and information security awareness of university students?
4. What are the views of university students on personal cyber security behaviours and information security awareness?

### **Method**

In this study, convergent parallel design was used including both quantitative and qualitative methods in mixed research (Creswell, 2012). In this design, quantitative and qualitative data were collected in parallel, analyzed separately, and then combined to determine whether the results support each other. In this study, 88 students participated in the Faculty of Education and Engineering at a private university in Turkey. Convergent parallel design is used in this study. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance and correlation analysis were used to analyze the quantitative data. Thematic analysis was used to examine students' views.

### **Findings**

As a result of this study, it was seen that students' awareness of personal cyber security and information security was generally high. Students were careful in answering postings from unknown addresses while shopping on social networks, setting passwords, sharing their personal information. Students' awareness of the protection of personal privacy and payment information was found to be quite high. Students had high awareness about internet security, social media usage, internet browser and network security, password generation, social media traps. In this study, it was found that the awareness of internet security and information security of the engineering faculty students is higher than the education faculty students. A significant difference was found between the students who had no social media accounts and who had more than three social media accounts in their social media traps. Students who have more than three social media accounts have higher levels of awareness. Information security awareness and personal cyber security awareness were not found to be highly correlated, but there was a low or moderate relationship between their some sub-dimensions.

### ***Discussion & Conclusion***

As a result of this study, it is seen that the awareness of university students about providing personal cyber security and information security, which is one of the most important issues of the internet age, is generally high. However, the results show that there are students with little or no awareness. The number of students who have no knowledge of the laws regarding information security / cyber security is quite high. However, as cyber threats continue to increase exponentially, the need for training to educate individuals with the awareness of information security should extend beyond the Information Technology subjects in universities' curriculums (Slusky & Partow-Navid, 2012; Yılmaz, Şahin ve Akbulut, 2016). Therefore, in order to increase the awareness of the students, it is necessary to place the courses related to the subject in the curricula, to inform the students about these issues from a young age and to be aware of the importance of providing cyber security. With these measures, students can avoid problems such as cyber-bullying with their peers or external users. Increasing the awareness of the students who meet at a very early age with social media practices is also important for both individual and community development.

# Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Siber Güvenlik Davranışları ve Bilgi Güvenliği Farkındalıklarının İncelenmesi

Ümmühan Avcı, Başkent Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7007-1478>  
Orçun Oruç, Başkent Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9462-0881>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin siber güvenlik davranışları ve bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesidir. Bu çalışmaya, Türkiye’de özel bir üniversitede Eğitim ve Mühendislik Fakültesi’nde okuyan 88 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsak paralel tasarım kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin incelenmesinde tematik analiz kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin internet çağının en önemli konularından biri olan kişisel siber güvenliği ve bilgi güvenliğini sağlama konusundaki farkındalıklarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Ancak sonuçlar farkındalığı olmayan ya da çok düşük olan öğrencilerin olduğunu da göstermektedir. Bu durum bölümlere ya da sosyal medya hesabı sayısına göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bu farkındalıklarının artırılması amacıyla konuyla ilgili derslerin öğretim programlarına yerleştirilmesi, küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin bu konularda bilgilendirilmesi, siber güvenliği sağlamanın önemini farkında olmalarının sağlanması gerekmektedir. Sosyal medya uygulamalarıyla küçük yaşta tanışan öğrencilerin güvenliklerini sağlama konusunda da farkındalıklarının artması hem bireysel hem de toplum gelişimi için önem arz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** bilgi güvenliği, bilgi güvenliği farkındalığı, kişisel siber güvenlik, kişisel siber güvenliği sağlama, bilişim teknolojileri



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 284-303  
DOI: 10.17679/inuefd.526390

Gönderim Tarihi : 13.02.2019  
Kabul Tarihi : 05.03.2020

## Önerilen Atıf

Avcı, Ü. & Oruç, O. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Siber Güvenlik Davranışları ve Bilgi Güvenliği Farkındalıklarının İncelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 284-303. DOI: 10.17679/inuefd.526390

Bu araştırma 02-04 Mayıs 2019 tarihlerinde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’nde gerçekleştirilen 13. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu’nda (ICITS 2019) özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Bilgi teknolojileri bilginin üretilmesinde, toplanmasında, paylaşılmasında, yayılmasında ve korunmasında önemli rol oynamaktadır. İnsan hayatında önemli rol oynayan bir diğer kavram ise internettir. İnternet ile dünyaya açılmak ve içinde barındırdığı sonsuz bilgilere ulaşmak mümkündür. İnsanlar sosyal yaşantılarında da neredeyse ihtiyaçları olan her şeyi internette sağlamaktadırlar. Bu durum bütün kişisel bilgilerin internette dolaştığı anlamına gelmektedir. Bütün bunlardan bu kişisel bilgilerin güvenliğinin ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir. Bilgi teknolojilerini ve interneti en çok kullananlar gençler, bir başa ifadeyle öğrencilerdir. Günümüzde öğrenciler hayatlarının her anında teknoloji ve internet ile iç içedir. Dolayısıyla bilinçsiz internet ya da teknoloji kullanımından zarar görme olasılığı en yüksek olan bireyler de onlardır. Bu nedenle bilgi güvenliği hakkında bilgiye sahip olmaları ve bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bilgi güvenliği, bilginin izinsiz veya yetkisiz olarak erişip kullanılmasını, değiştirilmesini, ifşa edilmesini, ortadan kaldırılmasını, el değiştirmesini ve bilgiye hasar verilmesini önlemeyi amaçlar. Bu süreçte gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik en temel üç unsurdur (Puhakainen, 2006). Çağımızda bilgi her birey için artık çok kolay erişilebilen bir durum haline gelmiştir. İnternet ve hızla gelişen teknolojiler bilgiye erişimi gün geçtikçe daha da kolay hale getirmektedir. Fakat yaşanan bu gelişmeler güvenlik risklerini de beraberinde getirmiştir. Burada önemle üzerinde durulması gereken nokta; bu risklerin maddi yatırımlar veya teknolojik önlemler ile tamamen ortadan kaldırılacağına düşünülmesidir. Oysaki ne kadar güvenlik önlemi alınırsa alınsın ne kadar çok para harcanırsa harcanırsın en önemli yatırım, insanların bilinçlendirilmesi, doğru güvenlik çözümlerinin ve stratejilerinin doğru yerde ve doğru zamanda kullanılmasıdır (Eminağaoğlu ve Gökşen, 2009).

Sosyal medya internetin en fazla kullanıldığı amaçlardan birisi haline gelmiştir. Gençler başta olmak üzere teknoloji ile ilgilenen her bireyin en az bir ya da daha fazla sosyal medya hesabı olduğu görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2016 verilerine göre internet kullanım amaçları arasında sosyal medya ilk sırada (%82,4) yer almaktadır. Bilinçsiz sosyal medya kullanımı ile bilgi güvenliği ihlal edilmekte ve bireyler maddi ya da manevi zararlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Oysa web siteleri ya da sosyal medya sitelerine üye olurken onay verdikleri kullanım şartları ve gizlilik politikalarının bilincinde olmaları karşılaşılabilecek hukuki problemlerin giderilebilmesi açısından önemlidir (Aslanyürek, 2016). Sosyal ağlarda güvenliğin sağlanabilmesi için gerekli teknik yöntemleri (Yavanoğlu, Sağıroğlu ve Çolak, 2012) bilmelerinin yanı sıra, internet güvenliği ve çevrimiçi gizlilik ihlalleriyle ilgili bilinçli olmaları, bireyleri olası tehditlerden koruyacaktır.

Siber güvenlik ve bilgi güvenliği birbiriyle ilişkili alanlar olmasına rağmen, bu iki kavramın tamamen benzer değildir (Von Solms & Van Niekerk, 2013). Siber güvenlik, bilişim ve iletişim teknolojileri aracılığıyla savunmasız olan dijital sistemleri, bilgileri, verileri korumaya kısaca siber dünyadaki her şeyin güvenliği ile ilgilidir. Bilgi Güvenliği, ise bilgilerin gizliliğini, bütünlüğünü, erişilebilirliğini sağlamakla, kısaca siber dünyada bilgilerin güvenliği ile ilgilidir. Bilgi güvenliği siber güvenliğin bir parçasıdır (Von Solms & Von Solms, 2018).

Bilgi güvenliğinin sadece teknoloji veya sadece bilgisayar güvenliği olduğu düşüncesi artık geçerliliğini yitirmiştir. Bilgi güvenliği; insan, süreç ve teknolojinin birlikte uyumlu bir şekilde çalışmasını gerektiren bir olgudur (Eminağaoğlu ve Gökşen, 2009). Bilgi güvenliğine yönelik tehdit ve saldırı yöntemleri teknolojinin gelişmesiyle birlikte çeşitlenmektedir. İnternette çoğu insan gerçek yaşamdakinden farklı davranabilmektedir. Sonuçlarını düşünmeden gerçek yaşamdan bağımsız gibi rahatlıkla kişisel resimlerini ve bilgilerini paylaşabilmektedirler. Ancak bu paylaşımlar sıklıkla suistimale maruz kalıp, sonrasında tehdit oluşturabilmektedir (Eckertova, Docekal & Pozar, 2013). Örneğin günümüzde sıklıkla rastlanan siber zorbalık bu tehditlerden bir tanesidir (Kavuk-Kalender & Keser, 2018; Sezer, Yılmaz ve Karaoglan Yılmaz, 2015). Bu tehditler sadece gençlere yönelik olmamakla birlikte, gençlerin bu tehditlere yönelik bilinçsiz olmaları ve yeni bir teknolojiyi benimsemekteki tutkuları onları bu tehditlere karşı daha açık kılmaktadır (Atkinson, Furnell & Phippen, 2009). Hugi (2011) gençlere kıyasla yetişkinlerin sanal ortamlarda gizlilik ve güvenlik konularında daha fazla farkındalıkları olduğunu belirtmiştir.

Bilginin kıymetli olması bilgiyi ele geçirmeye yönelik tehditlerin ve kullanılan yöntemlerin çeşitliliği, bilgi güvenliğini sağlamak amacıyla aynı oranda önlem almayı gerektirmektedir. En hızlı ve etkili yöntemlerden biri eğitim programları vasıtasıyla bilgi güvenliğini sağlamak konusunda farkındalık yaratmak (Canbek ve Sağıroğlu, 2007; Ögün ve Kaya, 2013; Peltier, 2005) ve gençleri bilinçlendirmektir (Brady, 2010). Bilgi güvenliği farkındalığı eğitim yolu ile yaratılmalıdır. Bu farkındalık çok genç iken ve çocukların teknolojiye ilk merak duydukları yıllarda aşılanmalıdır. Bintziou, Alexandris ve Chrissikopoulos (1999), insanların



bilgisayarla ilk defa ciddi anlamda karşılaşması ortaöğretim çağlarında olduğu için, bilgi güvenliğine yönelik eğitim için en uygun dönemin ortaöğretim olduğunu ifade etmektedir. Gençler bu dönemde eğitim süreçlerine bizzat dâhil olmalı ve mevcut tehditlerin bilincine varıp fikir edinmelidirler (Atkinson, Furnell & Phippen, 2009). Bu sebeple gençlerin siber güvenlik davranışlarını ve bilgi güvenliği farkındalıklarını tespit etmek çok önemlidir. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çeşitli demografik değişkenlerine göre bilgi güvenliği farkındalıklarını ve siber güvenlik davranışları ile bilgi güvenliğine yönelik farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca öğrencilerin siber güvenlik ve bilgi güvenliği farkındalıklarına ilişkin görüşlerini de inceleyerek elde edilen sonuçların olası sebepleri araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırma problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

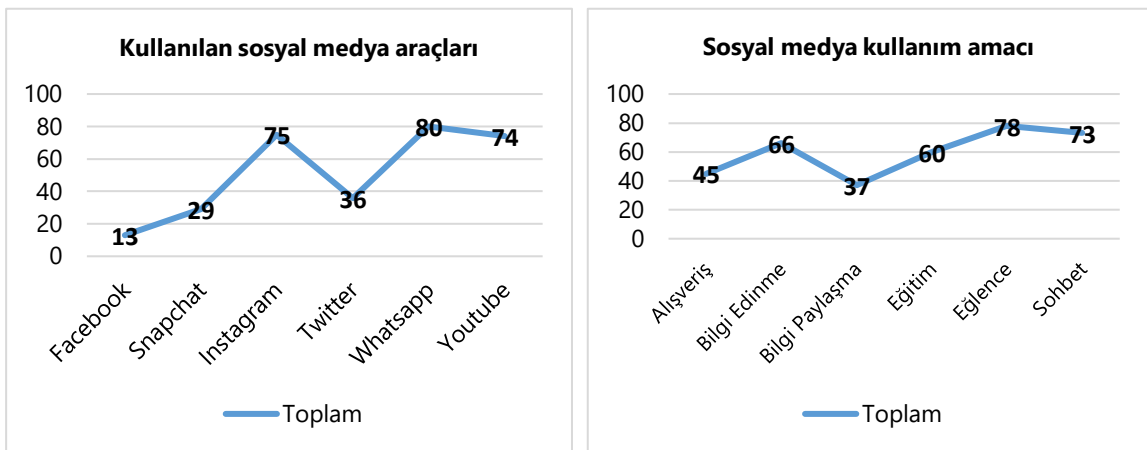
1. Üniversite öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalıkları bölümlerine göre değişmekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalıkları sahip oldukları sosyal medya hesabı sayısına göre değişmekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin kişisel siber güvenlik davranışları ve bilgi güvenliği farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin kişisel siber güvenlik davranışlarına ve bilgi güvenliği farkındalığına ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada, hem nicel hem nitel yöntemleri içeren karma araştırma yöntemlerinden yakınsak paralel tasarım (convergent parallel design) kullanılmıştır (Creswell, 2012). Bu tasarımda, nicel ve nitel veriler paralel olarak toplanmış, ayrı ayrı analiz edilmiş ve daha sonra sonuçların birbirini destekleyip desteklemediğini belirlemek için birleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmanın amacı doğrultusunda Türkiye'deki özel bir üniversitede okuyan Eğitim Fakültesi öğrencileri ve Mühendislik Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 18-29 yaş aralığında olup, toplam 88 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş ortalaması 20'dir. Katılımcıların 33'i erkek, 55'i kadındır. Öğrencilerin %44,3'ü Türkçe Öğretmenliği, %27,3'ü İngilizce Öğretmenliği, %13,6'sı Elektrik Elektronik Mühendisliği, %11,4'ü Makine Mühendisliği, %1,1'i Endüstri Mühendisliği ve %1,1'i Bilgisayar Mühendisliği öğrencisidir. Öğrencilerin %92'si daha önce siber güvenlik/bilgi güvenliği ile ilgili eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %92'si whatsapp, %86,4'ü instagram ve youtube, %40,9'u twitter, %33'ü snapchat, %15,9'u facebook kullanmaktadır. Sosyal medyayı öğrencilerin %89,8'i eğlence, %84,1'i sohbet, %76,1'i bilgi edinme, %69,3'ü eğitim, %52,3'ü alışveriş, %43,2'si bilgi paylaşma amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir (Şekil 1). Çalışmaya katılan öğrencilerin %42'si 3 veya daha fazla sosyal medya hesabı olduğunu, %28,4'ü 1, %27,3'ü 2, %2,3'ü hiç sosyal medya hesabı olmadığını belirtmişlerdir.



Şekil 1. Öğrencilerin kullandıkları sosyal medya araçları ve sosyal medyayı kullanım amaçları

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçlarını, demografik sorular, Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği, Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeği ve yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular oluşturmaktadır. Veriler Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin siber güvenlik ile ilgili davranışlarını belirlemeye yönelik Erol, Şahin, Yılmaz ve Haseski (2015) tarafından geliştirilmiş olan 24 madde 5 faktörden oluşan "Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek faktörleri şu şekildedir: Kişisel Gizliliği Koruma, Güvenilmeyenden Kaçınma, Önlem Alma, Ödeme Bilgilerini Koruma, İz Bırakmama. Ölçek 5'li likert tipi olarak hazırlanmıştır ve her bir madde, "1-Hiçbir zaman", "2-Nadiren", "3-Arasıra", "4-Sık sık" ve "5-Her zaman" arası değerler almaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .735; 1. alt boyut "Kişisel Gizliliği Koruma" için .763; 2. alt boyut "Güvenilmeyenden Kaçınma" için .771; 3. alt boyut "Önlem Alma" için .704; 4. alt boyut "Ödeme Bilgilerini Koruma" için .829; 5. alt boyut "İz Bırakmama" için ise .557 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .769 bulunmuştur. Faktörler için ise sırasıyla .597, .854, .748, .768, .646 bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan diğer ölçek ise Erdoğan (2017) tarafından geliştirilmiş olan 18 madde 5 faktörden oluşan "Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeği" dir. Ölçek faktörleri şu şekildedir: İnternet Güvenliği, Sosyal Medya Kullanımı, İnternet Tarayıcısı ve Ağ Güvenliği, Şifre Oluşturma, Sosyal Medya Tuzakları. Ölçek 5'li likert tipi olarak hazırlanmıştır ve her bir madde, "1. Hiç katılmıyorum", "2. Katılmıyorum", "3. Kararsızım", "4. Katılıyorum" "5. Tamamen Katılıyorum" arası değerler almaktadır. Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeği'ne ilişkin maddelerin geneli için güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri 0.839 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Faktörler için Cronbach's Alpha değerleri 1. alt boyut "İnternet Güvenliği" için 0.730; 2. alt boyut "Sosyal Medya Kullanımı" için 0.785; 3. alt boyut "İnternet Tarayıcısı ve Ağ Güvenliği" için 0.765; 4. alt boyut "Şifre Oluşturma" için 0.569; 5. alt boyut "Sosyal Medya Tuzakları" için 0.631 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .896 bulunmuştur. Faktörler için ise sırasıyla .804, .850, .770, .665, .810 bulunmuştur.

Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından oluşturulan sekiz açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu form öğrenciler tarafından Google Formlar aracılığı ile internet üzerinden çevrimiçi olarak doldurulmuştur. Bu formda öğrencilerin siber güvenlik hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmenin yanı sıra, sosyal ağlarda bilgi güvenliğini nasıl sağladıklarını belirlemeye yönelik aşağıda listelenen sorular yer almaktadır:

1. Siber güvenlik denilince aklınıza gelenleri listeleyiniz.
  - a. Siber güvenliğin size göre tanımını yapınız.
  - b. Sizce siber güvenlik nasıl sağlanır? Açıklayınız.
2. Kişisel verilerin korunması kanunu gibi siber güvenlikle ilişkili kanunlardan haberdar mısınız? Açıklayınız.
3. Sosyal ağlarda güvenliğinizi nasıl sağlıyorsunuz, nelere dikkat ediyorsunuz? Açıklayınız.
  - a. Sosyal medya veya benzer uygulamalara kayıt olurken güvenlik politikalarını ve kullanım şartlarını okur musunuz? Cevabınıza göre gerekçelerinizi yazınız.
  - b. Sosyal medya hesaplarınızı şifreleme politikanız nedir? Açıklayınız.

### Verilerin Analizi

Veriler, Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 18.0 istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. İstatistiki analizlere geçilmeden önce verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine (Skewness ve Kurtosis) bakılmıştır. Bu araştırmada Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği verilerinin Skewness katsayısı -.1311, Kurtosis katsayısı -.1896 olarak bulunmuştur. Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeği verilerinin Skewness katsayısı -.540, Kurtosis katsayısı -.403 olarak bulunmuştur. Bu değer kabul aralığı içinde olduğundan, dağılımın normal olduğu varsayılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Birinci araştırma sorusu için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. İkinci araştırma sorusu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post-Hoc Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi,  $\alpha$  hata payını kontrol altında tutabilen ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir Post-Hoc türü (Scheffe, 1953) olduğu için seçilmiştir. Bunlara ek olarak ölçekler ve alt faktörler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin görüşlerinin incelenmesinde Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği tematik analiz kullanılmıştır. Bu sürecin aşamaları; tüm verilerin bir kaç kez okunarak tanınması, başlangıç kodlarının belirlenmesi, temaların araştırılması, gözden geçirilmesi, isimlendirilmesi ve raporlanmasıdır. Veriler, frekans kullanılarak sunulmuştur. Analizin güvenilirliğini sağlamak için veriler iki farklı kodlayıcı tarafından analiz edilmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı Cohen's Kappa=.87 bulunmuştur.

## BULGULAR

### Öğrencilerin Siber Güvenliği Sağlamaya Yönelik Davranışları ve Bilgi Güvenliği Farkındalıkları

Öğrencilerin siber güvenliği sağlamaya yönelik davranışlarına ve bilgi güvenliği farkındalıklarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Öğrencilerin siber güvenliği sağlamaya yönelik davranışları ve bilgi güvenliği farkındalıklarına ilişkin betimsel istatistikler*

	N	Madde sayısı	Min	Mak	M	SS	Madde Ortalaması
<b>Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği Toplam Puan</b>	87	25	30	125	92,8	30,6	3,70
Kişisel Gizliliği Koruma	87	10	15	50	40,06	10,08	4,01
Güvenilmeyenden Kaçınma	87	4	4	20	14,36	6,518	3,59
Önlem Alma	87	5	5	25	16,76	6,520	3,35
Ödeme Bilgilerini Koruma	87	2	2	10	7,63	2,827	3,81
İz Bırakmama	87	4	4	20	13,98	4,700	3,49
<b>Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeği Toplam Puan</b>	87	18	20	90	75,38	16,53	4,18
İnternet Güvenliği	87	5	5	25	21,07	4,56	4,21
Sosyal Medya Kullanımı	87	4	5	20	17,08	3,49	4,27
İnternet Tarayıcısı ve Ağ Güvenliği	87	3	3	15	12,39	2,71	4,13
Şifre Oluşturma	87	3	3	15	12,14	3,14	4,04
Sosyal Medya Tuzakları	87	3	4	15	12,70	2,62	4,23

Kişisel siber güvenliği sağlama ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 125 olduğu düşünüldüğünde, ortalama puan 92,8 olduğundan öğrencilerin siber güvenliği sağlamaya ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Alt faktörlerden kişisel gizliliği koruma, ödeme bilgilerini koruma ortalama puanlarına göre öğrencilerin bu faktörlerde yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Kişisel gizliliği koruma öğrencilerin sosyal ağlarda alışveriş yaparken, şifre belirlerken, kişisel bilgileri paylaşıırken, bilinmeyen adreslerden gelen postları yanıtlarken aldıkları güvenlik önlemlerine işaret etmektedir. Öğrencilerin bu konuda yüksek düzeyde farkındalığı olduğu görülmektedir. Ödeme bilgilerini koruma çevrimiçi alışveriş işlemlerini ve internet bankacılığı işlemlerini şahsi bilgisayarlarından yapıp yapmadıklarına

ilişkin güvenlik önlemlerine işaret etmektedir. Öğrencilerin bu konuda yüksek düzeyde farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Güvenilmeyenden kaçınma, önlem alma, iz bırakmama ortalama puanlarına göre öğrencilerin bu faktörlerde orta düzeyde olduğu söylenebilir. Güvenilmeyenden kaçınma güvenilmeyen sitelere üye olmama, dosya indirmeme, internet üzerinden yapılan dolandırıcılıklara karşı dikkatli olma, tanınmayan kişilerden gelen sosyal ağ arkadaşlık isteklerini geri çevirme gibi güvenlik önlemlerini içermektedir. Önlem alma bilgisayarda kullanılan yazılımları ve anti-virüs yazılımlarını güncellemenin, güvenlik ayarlarını düzenlemenin öneminin farkında olmak demektir. İz bırakmama ise web geçmişini, şifreleri temizlemenin ve değiştirmenin, oturumları kapatmanın öneminin farkında olmak demektir. Öğrencilerin bu üç boyutta orta düzeyde farkındalığı olduğu görülmektedir.

Bilgi güvenliği farkındalığı ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 90 olduğu düşünüldüğünde, ortalama puan 75,38 olduğundan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. İnternet güvenliği, sosyal medya kullanımı, internet tarayıcısı ve ağ güvenliği, şifre oluşturma, sosyal medya tuzakları alt faktörleri ortalama puanları öğrencilerin bu konularda farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. İnternet güvenliği öğrencilerin teknolojik cihazlarına zararlı yazılımların bulaşması halinde ne gibi belirtilerin olacağına, internette gezinirken bilmedikleri linkleri tıklamamaları gerektiğine, çevrimiçi alışveriş ve çevrimiçi bankacılık işlemlerini güvenliğinden emin olmadıkları bir ağ üzerinden gerçekleştirmemeleri gerektiğine, çevrimiçi kullandıkları her hesap ve uygulama için farklı şifreler kullanmaları gerektiğine ilişkin güvenlik önlemlerine işaret etmektedir. Sosyal medya kullanımı, öğrencilerin sosyal medyada tanımadıkları kişilerin arkadaşlık isteklerini kabul etmelerinin ve kullanıcı duvarını herkese açmalarının güvenlik sorunu oluşturabileceğinin, sosyal medya sitelerinde paylaştıkları fotoğrafların kötü amaçlar için kullanılabilirliğinin, sosyal medyada konum bilgisi paylaşımlarının güvenlik sorunu teşkil edeceğinin farkında olmalarına ilişkin güvenlik önlemlerine işaret etmektedir. İnternet tarayıcısı ve ağ güvenliği öğrencilerin hangi siteye girdiğinin ve ne kadar kaldığının kaydının çerezler tarafından tutulduğunun, internete bağlandığında herhangi bir ağdan bilgilerinin paket dinleyiciler tarafından izlenebileceğinin, tarayıcılarına doğru web sitesi yazmalarına rağmen sahte web sitelerine yönlendirilebileceklerine ilişkin konulara işaret etmektedir. Şifre oluşturma, öğrencilerin şifrelerini ayda bir değiştirmenin ve son beş şifreyi tekrar kullanmamaları gerektiğinin, güçlü bir şifre oluşturmak için şifrenin karmaşık ve uzun olmasının, şifrelerini oluştururken kendileriyle ilgili herhangi bir bilgi bulundurmamaya dikkat etmelerinin önemine vurgu yapmaktadır. Sosyal medya tuzakları, öğrencilerin bazı sosyal ağlara bağlanmaları durumunda, konum bilgilerinin görünebileceğinin, sosyal ağlar üzerinden kullandıkları uygulamaların izinleri dışında paylaşım yapabileceğinin, uygulama yazılımlarında bulunan kullanıcı bilgilerinin anket, reklam ve pazarlama gibi kurumlara satılabileceğinin bilgilendirmesini yapmaktadır. Öğrencilerin bu ben alt boyutta yüksek düzeyde farkındalığı olduğu görülmektedir.

### **Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalıklarının Bölümlerine ve Sosyal Medya Hesabı Sayısına Göre Değişimi**

Öğrencilerin "Bilgi Güvenliği Farkındalığı" ölçeği puanlarının bölümlere göre t-testi sonuçları Tablo 2'de, sosyal medya hesabı sayısına göre ANOVA sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2

*Bölüme göre öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıkları bağımsız örneklem t-testi sonuçları*

	<b>Bölüm</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>p (2-tailed)</b>
<b>İnternet Güvenliği</b>	Eğitim	63	3.93	.856	-2.102	.038
	Mühendislik	24	4.33	.637		
<b>Sosyal Medya Kullanımı</b>	Eğitim	63	4.13	.898	-1.021	.310
	Mühendislik	24	4.33	.670		
<b>İnternet Tarayıcısı ve Ağ Güvenliği</b>	Eğitim	63	4.09	.775	.122	.903
	Mühendislik	24	4.06	1.025		
<b>Şifre Oluşturma</b>	Eğitim	63	3.90	.903	-.287	.775
	Mühendislik	24	3.96	.871		

<b>Sosyal Medya Tuzakları</b>	Eğitim	63	4.28	.745	-.203	.840
	Mühendislik	24	4.31	.622		
<b>Bilgi Güvenliği Farkındalığı</b>	Eğitim	63	4.01	.754	-2.042	.044
	<b>Toplam Puan</b>	Mühendislik	24	4.35	.561	

Bölgümlere göre Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeği ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2' ye göre İnternet Güvenliği alt boyutunda ve Bilgi Güvenliği Farkındalığı toplam puanında Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).

Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin internet güvenliğine ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}=4.33$ ) ve Bilgi Güvenliği Farkındalığı toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=4.35$ ), Eğitim Fakültesi öğrencilerinin internet güvenliğine ilişkin ortalama puanlarından ( $\bar{X}=3.93$ ) ve Bilgi Güvenliği Farkındalığı toplam puan ortalamasından ( $\bar{X}=4.01$ ) daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 3

*Sosyal medya hesabi sayısına göre öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıkları alt faktör puanlarının betimsel istatistikleri*

	<b>Kaç Adet Sosyal Medya Hesabınız var?</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SD</b>
İnternet Güvenliği	Hiç	2	3.75	.354
	1	25	3.90	1.021
	2	24	4.08	.584
	3 veya fazlası	36	4.13	.823
Sosyal Medya Kullanımı	Hiç	2	4.50	.707
	1	25	4.18	.923
	2	24	3.90	.989
	3 veya fazlası	36	4.36	.639
İnternet Tarayıcısı ve Ağ Güvenliği	Hiç	2	2.75	1.768
	1	25	4.24	.752
	2	24	3.92	.940
	3 veya fazlası	36	4.15	.745
Şifre Oluşturma	Hiç	2	4.50	.707
	1	25	3.64	1.036
	2	24	3.90	.766
	3 veya fazlası	36	4.08	.841
Sosyal Medya Tuzakları	Hiç	2	3.00	1.414
	1	25	4.16	.826
	2	24	4.27	.675
	3 veya fazlası	36	4.46	.526
<b>Bilgi Güvenliği Farkındalığı Toplam Puan</b>	Hiç	2	3.25	.354
	1	25	4.96	.815
	2	24	4.21	.624
	3 veya fazlası	36	4.18	.698

Tablo 4

Sosyal medya hesabı sayısına göre öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıkları tek yönlü ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
İnternet Güvenliği	Gruplararası	.963	3	.321	.471	.704	
	Gruplarıçi	56.646	83	.682			
	Toplam	57.609	86				
Sosyal Medya Kullanımı	Gruplararası	3.322	3	1.107	1.592	.197	
	Gruplarıçi	57.735	83	.696			
	Toplam	61.057	86				
İnternet Tarayıcısı ve Ağ Güvenliği	Gruplararası	5.009	3	1.670	2.456	.069	
	Gruplarıçi	56.428	83	.680			
	Toplam	61.437	86				
Şifre Oluşturma	Gruplararası	3.604	3	1.201	1.546	.209	
	Gruplarıçi	64.500	83	.777			
	Toplam	68.103	86				
Sosyal Medya Tuzakları	Gruplararası	4.779	3	1.593	1.546	.021	Hiç-Üç veya fazlası
	Gruplarıçi	38.537	83	.777			
	Toplam	43.316	86				
Bilgi Güvenliği Farkındalığı Toplam Puan	Gruplararası	2.449	3	.816	1.609	.194	
	Gruplarıçi	42.120	83	.507			
	Toplam	44.569	86				

Sosyal medya hesabı sayısına göre öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında (Tablo 4) sosyal medya tuzakları alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Sosyal medya hesap sayısına göre internet güvenliği, sosyal medya kullanımı, internet tarayıcısı ve ağ güvenliği, şifre oluşturma alt boyutları ve bilgi güvenliği farkındalığı toplam puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Hiç sosyal medya hesabı olmayan öğrenciler ( $\bar{X}=3.00$ ) ile üçten fazla sosyal medya hesabı olan öğrenciler ( $\bar{X}=4.46$ ) arasında sosyal medya tuzakları farkındalığı açısından üçten fazla sosyal medya hesabı olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Birden fazla sosyal medya hesabı olan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıklarının hiç hesabı olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### Öğrencilerin Siber Güvenlik Davranışları ile Bilgi Güvenliğine Yönelik Farkındalıkları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin siber güvenlik davranışları ile bilgi güvenliğine yönelik farkındalıkları arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5

Ölçekler ve alt faktörleri arasındaki korelasyon sonuçları

Boyutlar	Bilgi Güvenliği Farkındalığı Toplam	İnternet Güvenliği	Sosyal Medya Kullanımı	İnternet Tarayıcısı ve Ağ Güvenliği	Şifre Oluşturma	Sosyal Medya Tuzakları
Kişisel Siber Güvenlik Sağlama Toplam	,175	,151	,160	-,007	,101	,233
Kişisel Gizliliği Koruma	,072	,006	,183	,231*	,159	,154
Güvenilmeyenden Kaçınma	,318**	,262*	,159	,097	,015	,222*
Önlem Alma	,514**	,598**	,225*	,220*	,281**	,329**

Ödeme Bilgilerini Koruma	,297**	,342**	,251*	,146	,006	,191
İz Bırakmama	,354**	,296**	,271*	,115	,151	,345**

\* p<.05 \*\* p<.01

Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, en yüksek ilişki önlem alma ile internet güvenliği arasında bulunmuştur. Öğrencilerin kişisel siber güvenlik sağlama toplam puanı ile bilgi güvenliği farkındalığı toplam puanı ve alt faktörleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Kişisel Siber Güvenlik Sağlama alt boyutu olan Kişisel Gizliliği Koruma ile Bilgi Güvenliği Farkındalığı alt boyutu olan İnternet Tarayıcısı ve Ağ Güvenliği arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.231, p<0.05$ ). Kişisel Siber Güvenlik Sağlama alt boyutu olan Güvenilmeyenden Kaçınma ile Bilgi Güvenliği Farkındalığı toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.318, p<0.01$ ). Güvenilmeyenden Kaçınma ile Bilgi Güvenliği Farkındalığı alt boyutları olan İnternet Güvenliği ve Sosyal Medya Tuzakları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.262, r=.222, p<0.05$ ). Kişisel Siber Güvenlik Sağlama alt boyutu olan Önlem Alma ile Bilgi Güvenliği Farkındalığı toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.514, p<0.01$ ). Önlem Alma ile İnternet Güvenliği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.598, p<0.01$ ). Önlem Alma ile Sosyal Medya Kullanımı ve İnternet Tarayıcısı ve Ağ Güvenliği arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.225, r=.220, p<0.05$ ). Önlem Alma ile Şifre Oluşturma arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.281, p<0.01$ ). Önlem Alma ile Sosyal Medya Tuzakları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.329, p<0.01$ ). Ödeme Bilgilerini Koruma ile Bilgi Güvenliği Farkındalığı toplam puanı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.297, p<0.01$ ). Ödeme Bilgilerini Koruma ile İnternet Güvenliği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.342, p<0.01$ ). Ödeme Bilgilerini Koruma ile Sosyal Medya Kullanımı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.251, p<0.05$ ). İz Bırakmama ile Bilgi Güvenliği Farkındalığı toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.354, p<0.01$ ). İz Bırakmama ile İnternet Güvenliği arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.296, p<0.01$ ). İz Bırakmama ile Sosyal Medya Kullanımı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.271, p<0.05$ ). İz Bırakmama ile Sosyal Medya Tuzakları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.345, p<0.01$ ).

### Öğrencilerin Kişisel Siber Güvenliği Sağlama ve Bilgi Güvenliği Farkındalığına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin siber güvenliğin tanımını nasıl yaptıklarına ve onlara göre siber güvenliğin nasıl sağlandığına ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Öğrencilere göre siber güvenlik nedir ve nasıl sağlanır?*

Siber güvenliğin tanımı	f	Siber güvenlik nasıl sağlanır?	f
Kişisel veri/bilgi güvenliği	56	Kişisel bilgileri paylaşmama ile	14
İnternet ve sosyal medya hesaplarının güvenliği	44	Zor şifre belirleme ile	10
Kişisel/şifre verilerin gizliliği	20	Yazılım programları aracılığı ile	8
Güvenli internet/korunma	19	Belirli aralıklarla şifre değiştirme ile	8
Bilgisayar ortamındaki kişisel hak ve özgürlüklerimizin korunması	6	Güvenlik duvarı ile	5
Bilişim suçları	5	Güvenli olmayan uygulamaları kullanmama ile	3
<b>Konuyla ilgisiz tanımlar</b>		Yalnızca kişisel bilgisayar kullanma ile	2
Bilmiyorum	3	Verileri yedekleme ile	1
Bilgisayarla ilgilenen kurum	1	Güvenlik sorusu kullanma ile	1

Polis	1	Sitelere kişisel verileri kullanma izni verirken dikkatli olma	1
Zorbalık	1	Sosyal medya gizliliği ile	1
Uzaktan erişim	1	Bilmiyorum	3
Araçlar, gereçler ve teknikler.	1		
Önemli	1		

Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre siber güvenlik demek, kişisel veri ve bilgi güvenliğini sağlamak demektir. Öğrencilerin yine büyük çoğunluğu internet ve sosyal medya hesaplarının güvenliği tanımını yapmışlardır. Bu iki tanımın ardından sırasıyla kişisel verilerin, şifre verilerinin gizliliği, güvenli internet ve tehditlerden korunma, bilgisayar ortamındaki kişisel hak ve özgürlüklerin korunması, bilişim suçları tanımları gelmektedir. Öğrencilerin konuyla ilgili hiçbir bilgisinin olmadığı ve bilgisayarla ilgilenen kurum, polis, zorbalık, uzaktan erişim, araçlar, gereçler ve teknikler gibi ilgisiz tanımlar da yaptıkları dikkati çekmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre siber güvenlik, kişisel bilgileri paylaşmama ve zor şifre belirleme ile sağlanır. Öğrencilere göre ayrıca anti-virüs yazılımları gibi programlar aracılığıyla, belirli aralıklarla şifre değiştirmeye ve güvenlik duvarı ile sağlanabilir. Güvenli olmayan uygulamaları kullanmama, yalnızca kişisel bilgisayar kullanma, verileri yedekleme, güvenlik sorusu kullanma, sitelere kişisel verileri kullanma izni verirken dikkatli olma, sosyal medya gizliliğini sağlama gibi görüşlerin de olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bazılarının siber güvenliğin tanımını bilmedikleri gibi nasıl sağlanacağını da bilmedikleri dikkati çekmektedir.

Öğrencilerin kişisel verilerin korunması kanunu gibi bilgi güvenliği ve siber güvenlikle ilgili kanunlardan haberdar olup olmadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Öğrencilerin bilgi güvenliğiyle/siber güvenlikle ilgili kanunlara ilişkin farkındalıkları*

<b>Öğrenci görüşleri</b>	<b>f</b>
<b>Evet</b>	<b>14</b>
Kişinin izni olmadan verilerin paylaşılmamasına ilişkin kanunlar	6
Özel hayatın gizliliğine ilişkin kanunlar	2
<b>Hayır</b>	<b>69</b>
Bu konu hakkında eğitim almadım, eğitim verilmedi	5
Bu konuyla ilgili araştırma yapmadım	4
İlgi alanım değil	4
Kısa zamanda araştıracağım	1
<b>Kısmen</b>	<b>5</b>
Sadece duydum detaylı bilgim yok	1
Öğretmenlerden ve sosyal medyadan gördüğüm kadarıyla bir miktar bilgiye sahibim	1

Öğrencilerin çok büyük kısmının (%78) bilgi güvenliği/siber güvenlik ile ilgili kanunlardan haberdar olmadıkları görülmektedir. Öğrenciler kanunlardan haberdar olmama sebepleri ile ilgili en çok “Bu konu hakkında eğitim almadım, eğitim verilmedi” cevabını vermişlerdir. Daha sonra sırasıyla “Bu konuyla ilgili araştırma yapmadım”, “ilgi alanım değil”, “kısa zamanda araştıracağım” cevaplarını vermişlerdir. Haberdar olan öğrenciler (%16) ise sırasıyla en çok “kişinin izni olmadan verilerin paylaşılmamasına ilişkin kanunlar”, “özel hayatın gizliliğine ilişkin kanunlar” cevaplarını vermişlerdir. Kısmen haberdar olanlar (%6) ise “sadece duydum detaylı bilgim yok” ve “çok fazla bilgi sahibi değilim, öğretmenlerden ve sosyal medyadan gördüğüm kadarıyla az bir miktar bilgiye sahibim” cevaplarını vermişlerdir.



Öğrencilerin sosyal ağlarda güvenliklerini nasıl sağladıklarına ilişkin görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Öğrencilerin sosyal ağlarda güvenliği sağlarken nelere dikkat ettikleri*

<b>Öğrenci görüşleri</b>	<b>f</b>
Şifre güvenliğine	58
Kişisel bilgilerimin ve paylaşımlarımın gizli olmasına	36
Kişisel bilgilerimi ve özel hayatımı paylaşmamaya	24
Tanımadığım kişileri eklememeye	6
Yer bildirimini yapmamaya	5
Az ve ayrıntısız paylaşımlar yapmaya	5
Kişisel cihazlarım dışında giriş yapmamaya	1
Her siteye kayıt olmamaya	1
Dikkat etmiyorum	6
Hesabım yok	1

Öğrenciler sosyal ağlarda güvenliklerini en çok şifre güvenliğine dikkat ederek sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kişisel bilgilerinin, paylaşımlarının gizli olmasına ve kişisel bilgilerini, özel hayatlarını paylaşmamaya dikkat ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğrenciler tanımadığı kişileri eklememeye, yer bildirimini yapmamaya, az ve ayrıntısız paylaşımlar yapmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Az sayıda öğrenci kişisel cihazlar dışında giriş yapmamaya ve her siteye kayıt olmamaya dikkat ettiğini belirtmiştir. Sosyal ağlarda güvenliklerini sağlamak adına herhangi bir önlem almadığını ve güvenliğine dikkat etmediğini belirten öğrencilerin olduğu da görülmektedir.

Öğrencilerin sosyal medya veya benzer uygulamalara kayıt olurken güvenlik politikalarını ve kullanım şartlarını okuma durumları ve gerekçelerine ilişkin görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Öğrencilerin sosyal medya veya benzer uygulamalara kayıt olurken güvenlik politikalarını ve kullanım şartlarını okuma durumları*

<b>Öğrenci görüşleri</b>	<b>f</b>
<b>Evet</b>	<b>26</b>
Güvenlik açısından	4
Çünkü kabul ettiğim maddeleri bilmek isterim	4
İlerde sorun yaşarsam önceden fikrimin olması için	3
Çünkü bilgilerimin çalınmasını ya da fotoğraflarımın kullanılmasını istemiyorum	2
<b>Hayır</b>	<b>55</b>
Okumam direkt geçerim uzun olduğu ve genelde aynı şeyler olduğunu düşündüğüm için	27
Zaman kaybı diye düşünüyorum	3
Çünkü Facebook-Instagram gibi büyük uygulamalar zaten kullanım şartlarında bir yanlış yapamazlar, yeterince denetleniyor	2
Zaten güvenmediğim sitelere üye olmam	1

<b>Kismen</b>	<b>7</b>
Fazla zamanım yoksa ve zaten bildiğim bir politika ise yüzeysel bakarım	1
Bilmediğim bir siteye yeni giriş yapıyorsam ve o site tanınmayan bir site ise	1
Sadece bir sorun yaşarsam	1

Öğrencilerin büyük bir kısmı (%63) sosyal medya veya benzer yazılımlara kayıt olurken güvenlik politikalarını ve kullanım şartlarını okumadıklarını, durumları sorulduğunda büyük çoğunluk hayır cevabını vermiştir. Öğrencilerin %30'u okuduklarını ve %8'i kısmen okuduklarını belirtmişlerdir. Okumam cevabı veren öğrenciler en çok kullanım şartlarında genelde aynı şeyler olduğunu ve uzun olduğunu düşündükleri için okumayıp direkt geçtiklerini belirtmişlerdir. Zaman kaybı diye düşünen olduğu gibi, Facebook-Instagram gibi uygulamaların zaten kullanım şartlarında bir yanlış yapmayacaklarını, yeterince denetlendiklerini düşündüğünü belirtenler de vardır. Ayrıca "zaten güvenmediği sitelere üye olmam" cevabı da verilmiştir. Okurum cevabı veren öğrenciler en çok "güvenlik açısından" ve "çünkü kabul ettiğim maddeleri bilmek isterim" gerekçelerini belirtmişlerdir. Daha sonra sırasıyla "ilerde sorun yaşarsam önceden fikrimin olması için" ve "çünkü bilgilerimin çalınmasını ya da fotoğraflarımın kullanılmasını istemiyorum" gerekçeleri belirtilmiştir. Kısmen cevabı verenler ise gerekçe olarak "fazla zamanım yoksa ve zaten bildiğim bir politika ise yüzeysel bakarım", "bilmediğim bir siteye yeni giriş yapıyorsam ve o site tanınmayan bir site ise", "sadece bir sorun yaşarsam" cevaplarını vermişlerdir.

Öğrencilerin sosyal ağlarda güvenliği sağlarken şifre belirleme politikalarının ne olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10  
*Öğrencilerin şifre belirleme politikaları*

<b>Öğrenci görüşleri</b>	<b>f</b>
Kelime ve sayıların birleşimi şifre	15
Hatırlayabileceğim şifre	13
Karmaşık şifre	10
Sadece benim bildiğim bana özel bilgileri içeren şifre	9
Kişisel bilgilerimi içermeyen kendimle alakasız bir şifre	8
Her türlü karakteri içeren şifre	6
Önemli tarih ve sayıları içeren şifre	2
TC numarası	2
Aynı şifrenin farklı kombinasyonları	1

Öğrencilerin büyük çoğunluğu şifrelerini belirlerken kelime ve sayılardan oluşan, hatırlayabilecekleri ve karmaşık şifreler olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sadece kendilerinin bildiği özel bilgileri içeren, kişisel bilgilerini içermeyen kendileriyle alakasız ve her türlü karakteri içeren bir şifre belirlemeye dikkat ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler önemli tarih ve sayıları içeren, TC kimlik numaralarından ve aynı şifrenin farklı kombinasyonlarından oluşan şifreleri belirlediklerini belirtmişlerdir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin kişisel siber güvenliği sağlama ve bilgi güvenliği farkındalıklarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal ağlarda alışveriş yaparken, şifre belirlerken, kişisel bilgileri paylaşırken, bilinmeyen adreslerden gelen postları yanıtlarken dikkatli olduklarını belirttikleri

görülmektedir. Öğrencilerin kişisel gizliliği koruma ve ödeme bilgilerini koruma davranışlarında farkındalıklarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erdoğan (2017) yaptığı araştırmasında bireylerin bilgi güvenliğine yönelik farkındalıkları üzerinde en fazla etkiye sahip olan boyutunun, "İnternet Güvenliği Farkındalığı" olduğunu bulmuştur. Bu çalışma sonucunda güvenilmeyen sitelere üye olmama, bilgisayarda kullanılan yazılımları ve anti-virüs yazılımlarını güncelleyerek, güvenlik ayarlarını düzenleyerek önlem alma, web geçmişini ve şifreleri temizleyerek ve değiştirerek iz bırakmama gibi güvenlik önlemleri konusunda ise öğrencilerin farkındalıklarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, internet güvenliği, sosyal medya kullanımı, şifre oluşturma, sosyal medya tuzakları gibi konularda farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Her ne kadar öğrencilerin teknik güvenlik önlemleri (anti-virüs, güvenlik duvarı, güncelleştirmeler vb.) konusunda farkındalıkları olduğu görülsede, bilgilerin güvenliğini sadece teknik güvenlik önlemleriyle sağlamak mümkün değildir (Rezgui & Marks, 2008; Şahinaslan, Kantürk, Şahinaslan ve Borandağ, 2009). Bireylerin bilgi güvenliği bilincine sahip olması, bu bilince sahip olması için de gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Çakır ve Kesler (2012)'in bilgisayar güvenliği üzerine yapmış olduğu çalışmada, güvenilirliğinden emin olunmayan bağlantıları açarken dikkatli olunması gerektiğinin öneminden bahsedilmiştir. Bu değerlendirme, araştırma sonucunda belirtilen internet güvenliği farkındalığına önemli etkisi olan maddenin bilinmeyen linklere tıklama konusundaki bilinç olarak ortaya çıkmasını desteklemektedir. Rençber ve Mete (2016)'nin bilgi güvenlik farkındalığı davranışlarını etkileyen faktörler ve bu faktörlerin etki düzeyleri üzerine yapmış oldukları çalışmada, bilgi güvenliğine yönelik tehditlere karşı oluşturulacak farkındalığı önemli ölçüde etkileyen değişkenlerin sırasıyla şifre yönetimi, mobil internet kullanımı, e-posta, internet kullanımı ve sosyal ağ sitelerinin kullanımı ile ilgili davranışlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin siber güvenliği sağlama sürecinde kişisel gizliliği koruma ve ödeme bilgilerini koruma farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada mühendislik fakültesi öğrencilerinin internet güvenliği ve bilgi güvenliği farkındalığının eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Akgün ve Topal (2015), eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak çoğunun bilişim güvenliği konusunda farkındalıklarının olduğunu, ancak ele alınan birçok boyut açısından azımsanmayacak sayıda öğrencinin kararsız ya da olumsuz yanıt verdiği durumlar da bulunduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişim konularında daha az derslerinin olmasının bu sonucun olası etkisi olduğu düşünülebilir.

Hiç sosyal medya hesabı olmayan ve üçten fazla sosyal medya hesabı olan öğrencilerin sosyal medya tuzaklarındaki farkındalıkları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Üçten fazla sosyal medya hesabı olan öğrencilerin farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Sosyal medya hesap sayısına göre internet güvenliği, sosyal medya kullanımı, internet tarayıcısı ve ağ güvenliği, şifre oluşturma alt boyutları ve bilgi güvenliği farkındalığı toplam puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Birden fazla sosyal medya hesabı olan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıklarının hiç hesabı olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin her farklı sosyal medya uygulamasında yeni bir deneyim kazandığı dolayısıyla güvenlik önemlerine ilişkin farkındalıklarının deneyimleriyle arttığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler deneyimleriyle sosyal ağ sitelerinde kişisel içeriklerini paylaşmamaları, paylaşırlarsa bu içeriklerin kimler tarafından görüntüleneceğinin farkında olmaları gerektiğini öğrenmektedirler (Luo, Liu, Liu & Fan, 2009). Sosyal ağlarda karşılaşılabilecek kimlik taklidi, istenmeyen e-postalar, sahte bağlantılar, kötü amaçlı yazılımlar, üçüncü kişi uygulama tehlikeleri ve ürün satışı (Gao, Hu, Huang, Wang & Chen, 2011) gibi güvenlik sorunlarına karşı tedbirli olabilmektedirler. Sosyal ağlarda sunulan sanal dünyalara aldanan öğrenciler buralardaki sahte hesapları gerçek sanmakta ve özellikle sosyal ağ sitelerinde farklı uygulamalar aracılığıyla kullanıcıların kişisel verilerini çok rahat bir şekilde ele geçirebilen kötü amaçlı yazılımlara karşı tedbirsiz olabilmektedirler (Luo, Liu, Liu & Fan, 2009).

Bilgi güvenliği farkındalığı ile kişisel siber güvenlik sağlama farkındalığı alt boyutları aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunmamasının olası nedenleri öğrencilerin görüşleriyle açıklanabilir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal medya veya benzer yazılımlara kayıt olurken güvenlik politikalarını ve kullanım şartlarını okumadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca şifreleme politikaları sorulduğunda yanıt vermeyen öğrenci sayısı da çoğunluktadır. Benzer şekilde sosyal ağlarda güvenliği sağlarken hiçbir şeye dikkat etmeyen öğrencilerin olduğu da dikkati çekmektedir. Nitekim bilgi güvenliği/siber güvenlikle ilgili kanunlara ilişkin hiçbir fikri olmayan, bu konuları daha önce hiç duymayan öğrenciler de bu bulguların olası sebeplerinden biri olarak yorumlanabilir. Değişkenler arasındaki en yüksek ilişki önlem alma ile internet güvenliği arasında

bulunmuştur. Benzer şekilde önlem alma ile bilgi güvenliği farkındalığı arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bilgi güvenliğini sağlama sürecinde internet güvenliği konusunda farkındalığı artan öğrencilerin kişisel siber güvenliği sağlama sürecinde önlem alma konusunda da farkındalığının arttığı olduğu görülmektedir. Bilgisayarda kullanılan yazılımları, anti-virüs yazılımlarını güncellemenin ve güvenlik önlemleri almanın önemli olduğunun farkında olan öğrencilerin, teknolojik cihazlarına zararlı yazılımların bulaşması halinde ne gibi belirtilerin olacağına, internette gezinirken bilmedikleri linkleri tıklamamaları gerektiğine, çevrimiçi işlemlerinde şifre güvenliği sağlamaları gerektiğine ilişkin güvenlik önlemlerinin de farkında oldukları görülmektedir. Benzer sonuçları öğrenciler yazılım programları ve güvenlik duvarı ayarlarıyla siber güvenliği sağlarken şeklinde görüşlerinde de belirtmişlerdir.

Önlem alma ile sosyal medya tuzakları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı, önlem alma ile şifre oluşturma, sosyal medya kullanımı, internet tarayıcısı ve ağ güvenliği arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal medya kullanırken şifre güvenliğine, kişisel bilgilerinin ve paylaşımlarının gizli olmasına ve bu bilgileri paylaşmamaya dikkat ettiklerini belirtmeleri bu orta düzey ilişkisi açıklar niteliktedir. Ancak sosyal medya kullanırken hiçbir güvenlik önemi almadığını ve bunun farkında olmadığını belirten öğrenci görüşlerinin de olması bu ilişkinin yüksek düzey olmamasının olası nedenlerini açıklamaktadır. Kişisel gizliliği koruma ile internet tarayıcısı ve ağ güvenliği arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin siber güvenliği tanımlarken de en çok verdikleri cevabın kişisel veri/bilgi güvenliği olması ve güvenli internet/korumanın öğrenciler tarafından daha az tekrar edilen bir tanım olması bu bulguyu destekler niteliktedir. Güvenilmeyenden kaçınma ile bilgi güvenliği farkındalığı arasında orta düzeyde, internet güvenliği ve sosyal medya tuzakları farkındalığı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal ağlarda tanımadıkları kişileri eklemeyerek güvenilmeyenden kaçtıkları ve böylece bilgilerinin güvenliğini sağladıklarına ilişkin görüşleri bu ilişkiyi destekler niteliktedir.

Ödeme bilgilerini koruma ile bilgi güvenliği farkındalığı ve sosyal medya kullanımı arasında düşük düzeyde, internet güvenliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal medya üzerinden daha az, internette alışveriş yapmak gibi kullanımlarda daha çok ödeme bilgilerini korumaya odaklandığı ancak her ikisinde de önem verdiği düşünülebilir. İz bırakmama ile bilgi güvenliği farkındalığı ve sosyal medya tuzakları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal ağlarda güvenliği sağlamak için yer bildirimini yapmamaya, az ve ayrıntısız paylaşımlar yapmaya özen gösterdiklerini belirtmeleri bu sonuçları desteklemektedir. Benzer şekilde Erdoğmuş (2017) yaptığı araştırmasında sosyal medya tuzakları farkındalıkları üzerinde en etkili görüşün "Bazı sosyal ağlara bağlanmam durumunda, konum bilgilerimin görünebileceğinin farkındayım" olduğunu belirtmiştir. İz bırakmama ile internet güvenliği ve sosyal medya kullanımı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki çıkması, öğrencilerin internet güvenliğini sağlamak adına iz bırakmamaya özen gösterdiği, ayrıca sosyal medya kullanırken de iz bırakmamaya çalıştıkları göstermektedir. Ancak bu farkındalıkların düşük düzeyde olması bilgi güvenliği farkındalığı ve siber güvenliği sağlama konularında farkındalığı ve fikirleri olmayan ya da oldukça düşük olan öğrencilerin de olması gösterilebilir. Oysa siber güvenlik sosyal ağ sitelerinde kişisel verilerin korunması amacıyla bilinmesi gereken ve en sık karşılaşılan çok önemli bir konudur (Acquisti & Gross, 2006). Öte yandan sosyal ağ sitelerinin güvenlik politikalarının eksikliği, kullanıcıların kişisel bilgilerine erişebilen uygulamalar içermesi, sunulan güvenlik ve gizlilik mekanizmalarının birçoğunun kullanıcıların kişisel verilerini korumakta zayıf kalması (Dwyer, Hiltz & Passerini, 2007) gibi ciddi güvenlik riskleri de vardır.

Siber güvenlik nasıl sağlanır sorusuna öğrenciler çoğunlukla kişisel bilgileri paylaşmama ve tahmini zor şifre belirleme yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerin kişisel siber güvenliği sağlama sürecinde en yüksek farkındalıklarının kişisel gizliliği koruma konusunda olması bu görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrencilerin sosyal ağlarda güvenliklerini sağlarken en çok şifre güvenliğine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı sürecinde sosyal medya güvenliği farkındalıklarının en yüksek olduğu görülmektedir. Çakır, Hava, Gülen ve Özüdoğru (2015)'ya göre kullanıcılar sosyal medya araçlarına giriş şifresinin ve güvenlik sorusunun cevabını gizli tutma konusunda yüksek güvenlik farkındalığına sahiptir. Öğrencilerin bazıları kişisel bilgilerimin ve paylaşımlarımın gizli olmasına dikkat ederek sosyal ağlarda güvenliklerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin bilgi güvenliğini ve kişisel siber güvenliği sağlamanın önemini farkında olduklarını, ancak önlem alma farkındalıklarının düşük olduğunu

göstermektedir. Yavanoğlu, Sağıroğlu ve Çolak (2012)'a göre kullanıcıların gizlilik ilkelerine uymayarak kişisel bilgilerini rahatça paylaşmaları ve bu sitelerde güvenlik ve gizlilik ayarlarının nasıl yapılacağını bilmemeleri sosyal ağlardaki güvenlik açıklıklarının temel nedenlerindedir. Öğrencilerin sosyal medyaya kayıt olurken güvenlik politikalarını ve kullanım şartlarını okumamaları ve tehlikenin farkında olmamaları bunun bir göstergesidir. Benzer şekilde Çakır, Hava, Gülen ve Özüdoğru (2015) çalışmalarında benzer şekilde katılımcıların sosyal ağ sitelerinde güvenlik politikasını ve kullanım şartlarını okuma konusunda ise düşük güvenlik farkındalığına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Her ne kadar dijital güvenliğini sağlama konusunda fikri olmayan öğrenciler olsa da öğrencilerin çoğunlukla bir şifre belirleme politikalarının olduğu görülmektedir. Başka bir çalışmada da "internet güvenliği farkındalıkları" ile "şifre oluşturma farkındalıkları" en yüksek ilişkiye sahip iki boyut olarak bulunmuştur (Erdoğmuş, 2017).

Bu çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin internet çağının en önemli konularından biri olan kişisel siber güvenliği ve bilgi güvenliğini sağlama konusundaki farkındalıklarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Yiğit ve Seferoğlu (2019) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin siber güvenlik davranış düzeylerinin kabul edilebilir bir seviyede olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Karacı, Akyüz ve Bilgici (2017) de öğrencilerin siber güvenliğe yönelik davranışlarının siber güvenliği sağlayacak düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Akgün ve Topal (2015) farkındalıkları olmayan çok sayıda öğrenci olduğunu da belirtmiştir. Nitekim bu araştırmada da sonuçlar farkındalığı olmayan ya da çok düşük olan öğrencilerin olduğunu da göstermektedir. Bilgi güvenliğiyle/siber güvenlikle ilgili kanunlara ilişkin hiçbir bilgisi olmayan öğrenci sayısı da oldukça fazladır. Öğrencilerin %92'si daha önce siber güvenlik/bilgi güvenliği ile ilgili eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Oysa siber tehditler katlanarak artmaya devam ettikçe, bilgi güvenliği bilincinde bireyler yetiştirmek için gerekli eğitim ihtiyacı üniversitelerin öğretim programlarında Bilgi Teknolojileri konularının çok daha ötesine yayılmalıdır (Slusky & Partow-Navid, 2012; Yılmaz, Şahin ve Akbulut, 2016). Şahinaslan, Şahinaslan, Borandağ ve Şahinaslan (2013) daha güvenilir toplumlar için daha güvenli son kullanıcılar oluşturmak amacıyla, özellikle internet uygulamalarında kullanılan önceki şifrelerin değiştirilmesi, anti-virüs, kişisel güvenlik duvarı ve diğer ihtiyaç duyulan programların yüklenerek tüm yazılım güncelleme işlemleri gerçekleştirilmesi gibi önlemler alınması gerektiğini vurgulamışlardır. En önemlisinin bilgisayarı kullanan bireylerin güncel siber tehditlere karşı, sosyal paylaşım siteleri başta olmak üzere olası siber tehditler konusunda bilinçlendirilmesi olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle öğrencilerin farkındalıklarının artırılması amacıyla konuyla ilgili derslerin öğretim programlarına yerleştirilmesi, küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin bu konularda bilgilendirilmesi, siber güvenliği sağlamanın ne kadar önemli olduğunu farkında olmalarının sağlanması gerekmektedir. Bireylerin siber / bilgi / internet güvenliği ile ilgili yüksek farkındalık düzeyleri konu hakkındaki bilgileri ile doğru orantılıdır (Şahinaslan, Kandemir ve Şahinaslan, 2009). Bilgi ve bilgisayar güvenliği farkındalık eğitim ve etkinliklerinin yetersiz kaldığı, bu konudaki ilgili derslerin sayısının artırılması gerektiği, böylece internetin zararlı etkilerinin kontrol edilebileceği unutulmamalıdır (Tekerek ve Tekerek, 2013). Bu önlemlerle öğrenciler akranlarıyla ya da dış kullanıcılarla yaşadıkları siber zorbalık gibi sorunların da önüne geçebilirler. Sosyal medya uygulamalarıyla küçük yaşta tanışan öğrencilerin güvenliklerini sağlama konusunda da farkındalıklarının artması hem bireysel hem de toplum gelişimi için önem arz etmektedir.

Bu çalışma Türkiye'de özel bir üniversitede Eğitim ve Mühendislik Fakültesi'nde okuyan 88 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmayla ilgili olarak toplanan veriler kullanılan ölçekler ile sınırlıdır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

Acquisti, A. & Gross, R. (2006). Imagined communities: Awareness, information sharing, and privacy on the Facebook. *In International workshop on privacy enhancing technologies* (pp. 36-58). Springer, Berlin, Heidelberg.

- Akgün, Ö. ve Topal, M. (2015). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin bilişim güvenliği farkındalıkları: Sakarya üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 98-121.
- Atkinson, S., Furnell, S. & Phippen, A. (2009). Securing the next generation: enhancing e-safety awareness among young people. *Computer Fraud & Security*, 7, 13-19.
- Aslanyürek, M. (2016). İnternet ve sosyal medya kullanıcılarının internet güvenliği ve çevrimiçi gizlilik ile ilgili kanaatleri ve farkındalıkları. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 80-106.
- Bintziou, A., Alexandris, N. & Chrissikopoulos, V. (1999). Introducing IT-security awareness in schools: the Greek case. In *IFIP WG 11.8 1st World Conference on Information Security Education WISE1*.
- Brady, C. (2010). Security awareness for children. Technical Report RHUL-MA-2010-05 (Department of Mathematics Royal Holloway, University of London Egham, Surrey TW20 0EX, England.) 20 Ocak 2019 tarihinde <https://www.ma.rhul.ac.uk/static/techrep/2010/RHUL-MA-2010-05.pdf> adresinden alınmıştır.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Canbek, G. ve Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Gazi Üniversitesi Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Çakır, H., Hava, K., Gülen, Ş. B. ve Özüdoğru, G. (2015). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerinde güvenlik farkındalıklarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 887-902.
- Çakır, S., ve Kesler, M. (2012). Bilgisayar güvenliğini tehdit eden virüsler ve antivirüs yazılımları. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 551-558.
- Dwyer, C., Hiltz, S. & Passerini, K. (2007). Trust and privacy concern within social networking sites: A comparison of Facebook and MySpace. *AMCIS 2007 proceedings*, 339.
- Eckertova, L., Docekal, D. & Pozar, J. (2013). *Child safety on the internet: Mentor responsible parents*. First Ed. Brno: Computer Press, 54-78.
- Eminağaoğlu, M. ve Gökşen, Y. (2009). Bilgi güvenliği nedir, ne değildir, Türkiye’de bilgi güvenliği sorunları ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 1-15.
- Erdoğan, A. (2017). *Üniversite öğrencilerinin bilgi güvenliği kazanımları, farklılıkları üzerindeki etkilerinin analizi: Afyon Kocatepe Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Erol, O., Şahin, Y. L., Yılmaz, E. ve Haseski, H. İ. (2015). Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 75-91.
- Gao, H., Hu, J., Huang, T., Wang, J. & Chen, Y. (2011). Security issues in online social networks. *IEEE Internet Computing*, 15(4), 56-63.
- Hugl, U. (2011). Reviewing person’s value of privacy of online social networking, *Internet Research*, 21(4), 384-407.
- Karacı, A., Akyüz, H. İ. ve Bilgici, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin siber güvenlik davranışlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2079-2094.
- Kavuk-Kalender, M. & Keser, H. (2018). Cyberbullying awareness in secondary and high schools. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 10(4), 25-36.
- Luo, W., Liu, J., Liu, J. & Fan, C. (2009). An analysis of security in social networks. In *Dependable, Autonomic and Secure Computing, 2009. DASC'09. Eighth IEEE International Conference on* (pp. 648-651).

- Öğün, M. N. ve Kaya, A. (2013). Siber güvenliğin milli güvenlik açısından önemi ve alınabilecek tedbirler. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 18, 145-181.
- Peltier, T. R. (2005). Implementing an information security awareness program. *Information Systems Security*, 14(2), 37-49.
- Puhakainen, P (2006). A design theory for information security awareness. 26 Ocak 2019 tarihinde <http://jultika oulu fi/files/isbn9514281144.pdf> adresinden alınmıştır.
- Rençber, Ö. F. ve Mete, S. (2016). Bilgi güvenlik farkındalığını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Yükseköğretim öğrencileri üzerine bir inceleme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 800-823.
- Rezgui, Y. & Marks, A. (2008). Information security awareness in higher education: An exploratory study. *Computers & Security*, 27(7-8), 241-253.
- Sezer, B., Yılmaz, R. & Karaoglan Yılmaz, F. G. (2015). Cyber bullying and teachers' awareness. *Internet Research*, 25(4), 674-687.
- Scheffe, H. (1953). A method of judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40, 87-104.
- Slusky, L. & Partow-Navid, P. (2012). Students information security practices and awareness. *Journal of Information Privacy and Security*, 8(4), 3-26.
- Şahinaslan, E., Kandemir, R. ve Şahinaslan, Ö. (2009). Bilgi güvenliği farkındalık eğitimi örneği. *XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Şanlıurfa.
- Şahinaslan, E., Kantürk, A., Şahinaslan, Ö. ve Borandağ, E. (2009). Kurumlarda bilgi güvenliği farkındalığı, önemi ve oluşturma yöntemleri. *Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa
- Şahinaslan, Ö., Şahinaslan, D. E., Borandağ, D. E. ve Şahinaslan, D. M. (2013). Güvenli bir toplumun için son kullanıcı siber güvenliği. *Akademik Bilişim 2013*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Tekerek, M. ve Tekerek, A. (2013). Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 61-70.
- Von Solms, R. & Van Niekerk, J. (2013). From information security to cyber security. *Computers & Security*, 38, 97-102.
- Von Solms, B. & Von Solms, R. (2018). Cybersecurity and information security-what goes where?. *Information & Computer Security*, 26(1), 2-9.
- Yavanoğlu, U., Sağıroğlu, Ş. ve Çolak, İ. (2012). Sosyal ağlarda bilgi güvenliği tehditleri ve alınması gereken önlemler. *Politeknik Dergisi*, 15(1), 15-27.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L., ve Akbulut, Y. (2016). Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 26-45.
- Yiğit, M. F. ve Seferoğlu, S. S. (2019). Öğrencilerin siber güvenlik davranışlarının beş faktör kişilik özellikleri ve çeşitli diğer değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 186-215.

#### **İletişim/Correspondence**

Doç. Dr. Ümmühan Avcı  
uavci@baskent.edu.tr

Orçun Oruç  
orcrcn@gmail.com

# Students' Views on Metacognitive Reading Strategies Instruction<sup>1</sup>

**Sevgi Bektaş Bedir**, Ministry of National Education, ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0003-3794-9247>

**Fevzi Dursun**, Gaziosmanpaşa University, ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0003-2103-8940>

## Abstract

The purpose of this study is to gather views of students about the metacognitive reading strategies instruction. The sample of the study was consisted of thirty students attending ninth grade in 2016-2017 academic year in a district located at the Middle Black Sea region. A case study pattern which is a qualitative method was used in the research. Semi structured interview and a course evaluation form developed by the researchers were used to gather the views of the students related to metacognitive reading strategies instruction. Semi structured interviews were conducted with seventeen students. A course evaluation form was also filled by sampling group after every reading passage and at the end of the instruction. MAXQDA 12 qualitative analysis program was used to descriptive analysis of qualitative data of semi structured interview. The course evaluation form was also analyzed by using descriptive analysis method. The results of semi structured interview and course evaluation form also showed that students had views that metacognitive reading strategies instruction increased their metacognitive awareness and self efficacy for reading in English.

**Keywords:** Metacognition, Metacognitive awareness, Self efficacy, Reading strategies



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 304-316  
DOI: 10.17679/inuefd.533500

Received : 28-02-2019  
Accepted : 03-02-2020

## Suggested Citation

Bektaş Bedir, S. and Dursun, F. (2020). Students' Views on Metacognitive Reading Strategies Instruction, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 304-316. DOI: 10.17679/inuefd.533500

---

<sup>1</sup> This study is based on the Doctoral Dissertation "*The Effect of Metacognitive Reading Strategies Instruction on Students' Metacognitive Awareness, Reading Achievement and Self Efficacy in English*" completed in Gaziosmanpaşa University, Institute of Educational Sciences in January 2018.



## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

It can be said that reading skills are very important for foreign language learners as a skill that contributes to language development. One of the key to success in foreign language is reading comprehension. In order to be good at reading comprehension, an individual needs to be able to control his or her learning and take advantage of some strategies. According to Schmitt (1986), researchers have suggested that the reading skills includes planning, controlling, and evaluating activities known as metacognitive skills since the beginning of the 20th century. Abersek, Dolenc ve Kovacic (2015) have focused on the importance of metacognitive awareness and motivation during reading. Lien (2016) stated that cognitive, socio-cultural and affective factors and language skills have effect on language learners' success and learning process. Foreign language anxiety is the most important affective factor among these factors. Students are expected to increase their self-efficacy as their anxiety level decreases. Bandura (1989), defines self-efficacy as "a person's ability to enforce certain behaviors. Therefore, individuals with high self-sefficacy are expected to overcome the difficulties more easily.

### **Method**

The purpose of this study is to gather views of students on metacognitive reading strategies instruction. The sample of the study was consisted of thirty students attending ninth grade in 2016-2017 academic year in a district located at the Middle Black Sea region. A case study pattern which is a qualitative method was used in the research. Semi structured interviews were conducted with seventeen students. A course evaluation form was also filled by students after every reading passage and at the end of the instruction. Semi structured interview and a course evaluation form developed by the researchers were used to gather the views of the students on metacognitive reading strategies instruction. MAXQDA 12 qualitative analysis program was used to descriptive analysis of qualitative data of semi structured interview. The course evaluation form was also analysed by using descriptive analysis method.

### **Findings**

The result of descriptive analysis of qualitative data of semi structured interview revealed four themes, codes and sub-codes related to these themes. These themes are "opinions about the English course", "opinions about self-efficacy for reading in English", "use of reading strategies", "the most remaining strategy in mind ". The analysis of the course evaluation form consists of five headings These headings are; ""What I learned new today"", "What I like most today", ""What I don't like most today", "What I understand most today".

### **Discussion & Conclusion**

Studies show that metacognitive strategies instruction has a positive effect on thoughts and attitudes of students towards reading. Students who have metacognitive awareness use reading strategy effectively and have high self-efficacy. In this study, according to the results of the semi structured interview and course evaluation form showed that students had views that metacognitive reading strategy instruction increased their metacognitive awareness and self efficacy for reading in English.

# Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri<sup>1</sup>

**Sevgi Bektaş Bedir**, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0003-3794-9247>

**Fevzi Dursun**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID NO: <https://orcid.org/0000-0003-2103-8940>

## Öz

Araştırmanın amacı çalışma grubuna sekiz hafta boyunca uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi hakkında öğrencilerin görüşlerini almaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'nde ki bir ilçede dokuzuncu sınıfa devam eden otuz öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada belirlenen alt amaçlara ilişkin verileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ders değerlendirme formu kullanılmıştır. Kendilerine üstbilişsel okuma öğretimi verilen öğrencilerden on yedisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tümüne her okuma parçası öğretiminden sonra ve sekiz haftalık tüm süreç tamamlandıktan sonra ders değerlendirme formu dağıtılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin betimsel analizi için MAXQDA 12 nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Ders değerlendirme formu verileri de betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ve ders değerlendirme formunun betimsel analizi sonuçları öğrencilerin, kendilerinde hem okuma stratejilerine karşı üstbilişsel farkındalık oluştuğunu hem de İngilizce okumaya karşı öz yeterliklerinde artış olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Üstbiliş, Üstbilişsel farkındalık, Öz yeterlik, Okuma stratejileri



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 304-316  
DOI: 10.17679/inuefd.533500

Gönderim Tarihi : 28-02-2019  
Kabul Tarihi : 03-02-2020

## Önerilen Atıf

Bektaş Bedir, S. ve Dursun, F. (2020). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 304-316. DOI: 10.17679/inuefd.533500

<sup>1</sup> Bu çalışma Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ocak 2018 tarihinde kabul edilen "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi" adlı Doktora Tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

## GİRİŞ

Okuma becerisinin yabancı dil öğrenenler için dil gelişimine genel olarak katkı sağlayan bir beceri olarak çok önemli olduğu söylenebilir. Yabancı dilde başarıya ulaşabilmenin anahtarlarından birisi okuduğunu anlamadır. Sadeghi ve Taghavi'nin (2014) de ifade ettiği gibi okuduğunu anlama öğrencilerin başarıları için çok önemlidir. Okuma parçasını anlama becerisi ana fikri anlama, yeni öğrendiklerini ön bilgilerle birleştirme gibi becerileri içerir. Yabancı dilde okunan bir metni anlamak yabancı dil başarısı için çok önemlidir. Yabancı dilde yazılmış bir metni anlayabilmek için ön bilgilerden yararlanmak ve uygun okuma stratejilerini kullanmak fayda sağlayacaktır. Okuduğunu anlamada iyi olabilmek için bireyin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesi ve bazı stratejilerden yararlanması gerekir. Schmitt'e (1986) göre 20. yüzyılın başından beri araştırmacılar günümüzde üstbilişsel beceriler olarak bilinen okuma becerisinin planlama, kontrol etme ve değerlendirme etkinliklerini içerdiğini ileri sürmüşlerdir. Nasıl düşünüleceğini ve çalışılacağını öğrenme ve öğretme 1970'lerin en büyük keşfidir (Hoseinzadeh ve Shoghi, 2013). Flavell (1979) yaptığı araştırmalarla üstbiliş kavramını bilişsel süreçlerin etkin bir biçimde izlenmesi, izleme sonucunda düzenlenmesi ve diğer bilişsel süreçlerle uyumlu hale getirilmesi olarak tanımlamıştır. Daha sonra farklı araştırmacılar da bu konuda çalışarak üstbilişin ne olduğuna dikkat çekmiştir. Üstbiliş bilgisi okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için okuma stratejilerinin de ne zaman ve nerede kullanılması gerektiği konusunda bilgi verir (Pressley ve Gaskins, 2006). Okuma ve anlam kurma sürecinde birey, okuma stratejilerini bilir ve bunu uygularsa anlam kurmada da o kadar yüksek beceri sahibi olacaktır. Bu açıdan Öztürk'ün (2012) de belirttiği gibi okuma sırasında bireyin okuduğu metni anlamasında kullanmış olduğu stratejileri bilmesi ve bunları okuduğunu anlama sürecinde kullanması oldukça önemlidir. Thao, Mai ve Ngoc'e (2014) göre okumayı öğretmek okuma parçasını öğretmekten daha önemlidir. Etkili bir okuyucu olmak için öğrencilerin okuma stratejilerini öğrenmeleri gerekir.

Okuma parçasının bütününe bakmadan önce okuyucuyu hazırlamak için ilk aşama okuma öncesi olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek daha iyi bir anlama sağlayabilmeleri için onlara çeşitli okuma öncesi alıştırmaları sunmalıdır (Azizifar, Roshani, Gowhary ve Jamalinesari, 2015). Okuduğunu anlama etkinliklerinde önceki bilgilerden yararlanma, resim ve şekillerden yararlanma okuduğunu anlamayı artıran faktörlerdir. Laha ve Hashimb (2013) de okuduğunu anlama becerisini geliştirirken özellikle okuduğundan çıkarımda bulunma gibi okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Qanwal ve Karim'in (2014) okuma stratejileri öğretimi ile yabancı dilde okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında okuma stratejisi eğitimi ile okuduğunu anlama becerisi arasında çok yüksek bir pozitif ilişki çıkmıştır. O'Neill (1992), yapılan deneysel araştırmalarda üstbilişsel stratejilerle okuma başarısı arasında yüksek pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Alhaqbani ve Riaz'i'e (2012) göre de üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı öğrencilere okuduğunu anlamada sadece hangi stratejileri kullanacağını öğretmemekte aynı zamanda o stratejileri nasıl, nerede, ne zaman kullanacağını da öğretmektedir. Abersek, Dolenc ve Kovacic (2015) yaptıkları çalışmada okuma sırasında üstbilişsel farkındalığın ve motivasyonun öneminin üstünde durmuşlardır.

Lien (2016) yabancı dil öğrenenlerin başarıları ve öğrenme süreçleri üzerinde bilişsel, sosyokültürel, duyuşsal etkenler ve dil becerisi gibi birçok faktörün etkili olduğunu belirtmiştir. Bu faktörlerden yabancı dil kaygısı en önemli duyuşsal faktördür. Fallah'ın (2017) da belirttiği gibi yabancı dil kaygısı yabancı dil performansını ve başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrenciler rahat bir şekilde iletişime geçememekte ve yabancı dil kaygısı düşük motivasyona ve olumsuz tutuma sebep olmaktadır (Hortwitz, Tallon ve Luo, 2009, s. 99). Yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrenciler yabancı dilde okumaya, yazmaya, konuşmaya ve dinemeye karşı ön yargılı olmaktadır. Aydın ve Zengin (2008) yabancı dil kaygısı üzerine yapılmış araştırmaların kaygıyı önleme ve azaltma yolları üzerinde yoğunlaştığını ve bu amaçla bazı strateji, yöntem ve teknikler üzerinde uzlaşa sağlandığını belirtmişlerdir. Strateji temelli öğretimler öğrencilerin yabancı dil kaygısını azaltmada etkili olabilmektedir. Öğrencilerde kaygı seviyesi azaldıkça öz yeterliklerinin artması beklenmektedir. Bandura'ya (1989) göre öz yeterlik bireyin hayatını etkileyen unsurları kontrol edebilme kapasitesi konusunda kendisine olan inancıdır. Schunk'a (2003) göre çok çalışkan, öğrenme etkinliklerine daha aktif katılan, öğrenmeleri ve performansları konusunda kendilerini yeterli hisseden bireylerin öz yeterlikleri, başarı, çaba ve çalışmaya devamlılıkları düşük olan ve öğrenme kapasitelerinden şüpheye düşen bireylere göre daha üst seviyededir. Ne yapabileceği konusunda inancı olan ve zorluklarla kolayca baş edebilen bireyler öz yeterliği yüksek bireylerdir. Kargar ve Zamanian'nın (2014) da belirttiği gibi öz yeterlik öğrenenlerin duygusal yönünü en çok etkileyen faktörlerdendir ve dil öğretiminde öğrencilerin motive olmasında da anahtar rol oynamaktadır. O halde öz yeterliği yüksek bireylerin karşılaştıkları zorlukları daha kolay yenmeleri beklenir. Schmit (1986) de öğrencilerin yabancı dilde yazılmış bir okuma metnine

yüksek öz yeterlikle ve hangi üstbilgi okuma stratejileriyle yaklaşacaklarını bilmelerinin yabancı dilde okuduğunu anlamalarına ve okuma parçasına hâkim olmalarına katkı sağlayacağını vurgulamaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada sekiz hafta boyunca uygulanan üstbilgi okuma stratejileri öğretimi hakkında öğrencilerin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu sebeplerden ötürü bu çalışmanın problemi öğrencilerin uygulanan üstbilgi okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin uygulanan üstbilgi okuma stratejileri öğretimine yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme sonuçları nelerdir?
2. Öğrencilerin uygulanan üstbilgi okuma stratejileri öğretimine yönelik ders değerlendirme görüşleri nelerdir?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmada durum çalışması, bir olayı derinlemesine ve kendi koşullarında incelemeyi sağlar. Durum çalışmalarında birden çok veri toplama yöntemi bir arada kullanılabilir (Yin, 2004.). Bu araştırmada da görüşme ve ders değerlendirme formu veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Üstbilgi okuma stratejileri öğretimi tamamlandıktan sonra 17 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk ve diğ., 2014, s. 163). Bu araştırmada da derinlemesine bilgi elde etmek için görüşme yapılmıştır. Ayrıca üstbilgi okuma stratejileri öğretimi yapılan sekiz hafta boyunca her yeni okuma parçası öğretimi sonunda öğrencilerin o gün ya da o hafta işlenen dersi değerlendirmeleri için 30 öğrenciye ders değerlendirme formu dağıtılmıştır. Öğrenciler aynı formu sekiz haftalık öğretim süreci tamamlandıktan sonra tüm süreç hakkındaki duygu ve düşüncelerini belirtmek için doldurmuşlardır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırma Orta Karadeniz Bölgesi'nde ki bir ilçede yapılmıştır. Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında çalışmanın yapıldığı okulda 9. sınıfta okuyan 30 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden tamamına ders değerlendirme formu uygulanırken, 17'si ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

#### **Veri toplama Araçları**

##### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Bu araştırmada sekiz haftalık uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin üstbilgi okuma stratejileri öğretimiyle ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilerin üstbilgi okuma stratejileri öğretimi hakkında duygu ve düşüncelerini belirtebilecekleri altı sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken iç geçerliği yükseltmek için dil ve içerik bakımından uzman görüşüne sunulmuştur. 4 Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 1 Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı öğretim üyesinden ve 2 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Bu araştırmada yine araştırmanın iç ve dış geçerliğini artırmak için katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme kullanılmıştır.

##### **Ders Değerlendirme Formu**

Üstbilgi okuma stratejileri öğretimi yapılan sekiz hafta boyunca her yeni okuma parçası öğretimi sonunda öğrencilerin o gün ya da o hafta işlenen dersi değerlendirmeleri için öğrencilere ders değerlendirme formu dağıtılmıştır. Ders değerlendirme formu hazırlanırken Eğitim Programları ve Öğretim alanında 4 ve Ölçme ve Değerlendirme alanında 1 öğretim üyesinin uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu form beş başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar; "Bugün öğrendiğim yeni bir şey", "Bugün en beğendiğim şey", "Bugün en beğenmediğim şey", "Bugün en iyi anladığım şey", "Bugün en anlamadığım şey" dir.

##### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ders değerlendirme formu kullanılarak toplanmıştır. Öncelikle lise 9. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilgi farkındalıklarını, İngilizce dersinde okuduğunu anlama başarılarını artırmak ve İngilizce dersinde okuma becerisine yönelik öz yeterlik inançlarını geliştirmek amacıyla üstbilgi okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Üstbilgi okuma stratejileri öğretimi yapılan sekiz hafta boyunca her yeni okuma parçası öğretimi sonunda öğrencilerin o gün ya da o hafta işlenen

dersi değerlendirmeleri için öğrencilere ders değerlendirme formu dağıtılmıştır. İlk dört hafta öğretilen stratejiler az olduğu için haftada iki okuma parçası öğretilmiştir. Öğrenciler ilk dört hafta toplam sekiz defa ders değerlendirme formunu doldurmuşlardır. İkinci dört hafta öğretilen stratejiler çok olduğu için her hafta bir okuma parçası öğretilmiştir. İkinci dört hafta öğrenciler toplam dört ders değerlendirme formu doldurmuşlardır. Ayrıca öğrenciler aynı formu sekiz haftalık öğretim süreci tamamlandıktan sonra tüm süreç hakkındaki duygu ve düşüncelerini belirtmek için doldurmuşlardır. Öğrenciler ders değerlendirme formunu uygulama sonuna kadar toplam on üç defa doldurmuşlardır. Öğretim süreci hakkında duygu ve düşüncelerini öğrenmek için gönüllü olan on dokuz öğrenciden ikisiyle pilot görüşmeler, on yedisiyle asıl görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce öğrenci velilerinden onay alınmıştır.

## Verilerin analizi

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Bu çalışmada temalar oluşturulurken yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınmıştır. Bu çalışmada görüşme yapılan öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerin düşünceleri doğrudan aktarılıyorken görüşme yapılan öğrencinin kim olduğunu belirtmek için "Ö1, Ö5..." gibi kodlama yoluna gidilmiştir. Her bir temada ifadelerin hangi sıklıkta kullanıldığını belirtmek için görüş sayısı verilmiştir.

Görüşmelerin analizinde pilot uygulamaya alınan öğrenciler analiz dışı tutulmuştur. Görüşme esnasında gerektiği yerde ilave notlar alınmıştır. Görüşme süresi toplam 130 dakikadır. Görüşmeler bilgisayara yazılı olarak aktarılmıştır. Görüşmeler word formatında, Times New Roman 12 puntoda, 1 satır aralığında toplam 57 sayfa tutmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme analizinde nitel araştırma analizi programı MAXQDA-12 kullanılmıştır. Görüşme analizleri yapıldıktan sonra, yorumlama ve raporlaştırma işlemleri sırasıyla yapılmıştır. Görüşmeler word formatında bilgisayara aktarıldıktan ve raporlaması yapıldıktan sonra görüşme yapılan öğrencilere teyit ettirilmiştir. Dış geçerliği sağlayabilmek için görüşmeler analiz edilirken ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıntılı betimleme için öğrenci görüşlerinden direkt alıntılara yer verilmiştir.

### Ders Değerlendirme Analizi

Yapılan ders değerlendirme formuna ilişkin veriler betimsel analizle yorumlanmıştır. Veriler analiz edilirken öğrencilerin ders değerlendirme formunda yer alan beş soru başlığı altında verdikleri cevaplardan direkt alıntılara yer verilmiştir.

## BULGULAR

### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinci alt amaca ait "Öğrencilerin uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme verileri MAXQDA-12 nitel veri analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucu dört tema ve bu temalara bağlı kod ve alt kodlar ortaya çıkmıştır. Bu temalar "İngilizce dersi hakkında görüşler", "İngilizce okuma öz yeterliği hakkında görüşler", "Okuma stratejileri kullanımı", "Akılda en çok kalan strateji"dir. Tüm bu tema, kod, alt kodlara ve bunlara yönelik öğrenci görüşlerinden direkt alıntılarla aşağıda sırasıyla ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 1. İngilizce Dersi Hakkında Görüşler Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	Görüş sayısı
1. İngilizce dersi hakkında görüşler	a. İlgi artışı	17
	b. Eğlenceli	17
	c. Ön yargılardan kurtulma	5

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilerin İngilizce dersi hakkındaki görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşme yapılan 17 öğrencinin tümünde İngilizce dersine karşı bir ilgi artışı olmuştur. Yine görüşme yapılan 17 öğrencinin tümü dersi eğlenceli bulmaktadırlar. Görüşme yapılan öğrencilerden 5 tanesi önceden İngilizce dersine karşı ön yargılıyken şimdi bu ön yargılarından kurtulduklarını söylemektedirler. Bu kodlara ait öğrenci görüşlerinden direkt alıntılar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

"...İngilizce dersine karşı ilgim arttı, heyecanla beklediğim ders oldu (Ö1)".

"... Hocam yeni aktiviteler yapmaya başladık. Hem eğlenceli hem öğretici aktiviteler yapıyoruz. Yani nasıl desem ders çok eğlenceli. (Ö3)".

"...daha eğlenceli geçiyor İngilizceye olan önyargım kırıldı artık daha da seviyorum İngilizceyi (Ö17)".

Tablo 2. İngilizce Okuma Öz Yeterliği Hakkındaki Görüşler Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	Görüş sayısı
2. İngilizce okuma öz yeterliği hakkında görüşler	a. Kendine güvenme	17
	b. Önceden İngilizce okumaya karşı önyargılı olma	10
	c. Önceden İngilizce okumaktan korkma	10
	d. Zevk alma	5

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede İngilizce okuma öz yeterliği hakkında görüşler teması dört kod altında toplanmıştır. Görüşme yapılan 17 öğrencinin tümünün İngilizce okumaya karşı kendine olan güvenleri artmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerden 10'u önceden İngilizce okumaya karşı önyargılı olduklarını fakat şimdi bu önyargılarından kurtulduklarını dile getirmişlerdir. Yine görüşme yapılan öğrencilerden 10 tanesi önceden İngilizce okumaktan korkuyorken artık bu korkularının olmadığını söylemişlerdir. Son olarak görüşme yapılan öğrencilerden 5 tanesi İngilizce okumaktan artık zevk aldıklarını dile getirmişlerdir. Bu kodlara ait öğrenci görüşlerinden direkt alıntılar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

"...Şu an hiçbir korkum kalmadı mesela bir parça önüme geldiğinde direkt rahatlıkla ben bunu yaparım diyorum kendime güveniyorum artık (Ö5)".

"...bu stratejilerden önce önüne okuma parçası geldiğinde bir ön yargım oluyordu(Ö17)".

"...İngilizce okumaya karşı düşüncem çok değişti, önceden korkuyordum. Okusam da anlamam diyordum(Ö7)".

"...önceden İngilizce okumaktan sıkılıyordum bu uygulama sayesinde zevk almaya başladım zorluk derecesi şimdi kolay geliyor (Ö14)".

Tablo 3. Okuma Stratejileri Kullanımı Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	Alt Kodlar	Görüş sayısı
3. Okuma stratejileri Kullanımı	a. Genel okuma stratejileri	1.Tablo, resim, şekillerden yararlanma	13
		2.Metni gözden geçirme	13
		3. Amaç belirleme	13
		4. Metnin uzunluğuna kısalığına bakma	12
		5.Not alma	11
		6.İçerik ipuçlarını kullanma	8
		7.Metin hakkındaki tahmininin doğruluğunu kontrol etme	7
		8.Var olan bilgisini sorgulama	6
		9.Nelere dikkat edeceğini belirleme	4
	b. Problem çözme stratejileri	1.Kelime-cümle anlamını tahmin etme	16
		2.Dikkat toplama	16
		3.Metin ne hakkında olduğunu tahmin etme	15
		4.Okuma hızını metine göre ayarlama	13
		5.Zaman zaman durma	10
		6.Yavaş ama dikkatli okuma	10
		7.Metin zorlaşırsa tekrar okuma	10
		8.Metin zor geldiğinde daha dikkatli okuma	5
	c. Okuma stratejilerini destekleme stratejileri	1.Altını çizme	17
		2.Sözlük kullanma	15
		3.Başkalarıyla tartışma	15
		4.Özetleme	12
		5.Yüksek sesle okuma	8
		6.Kendine metinle ilgili soru sorma	2

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilerin okuma stratejileri kullanımı hakkında görüşler temasına ilişkin üç temel kod ve her koda ait alt kodlar çıkmıştır. Bu üç kod Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Ölçeğinin üç alt boyutu olan genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve okuma

stratejilerini desteklemedir. Bu üç kod ve onlara ait alt kodlar sayesinde öğrencilerin İngilizce bir okuma metnine yaklaşırken en çok hangi stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. İlk kod olan genel okuma stratejilerine ait 9, problem çözme stratejisine ait 8, okuma stratejilerini destekleme koduna ait 6 kod ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinde yer alan genel okuma stratejilerine ait 13 stratejiden 9'unu, problem çözme stratejilerine ait 9 stratejiden 8'ini ve okuma stratejilerini desteklemeye ait 8 stratejiden 6'sını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sonucunda öğrenciler kendilerinde üstbilişsel farkındalığın arttığını ve bir metni okuyorken stratejileri etkin bir şekilde kullandıklarını düşünmektedirler. Bu kodlara ve alt kodlara ait öğrenci görüşlerinden direkt alıntılar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Genel okuma stratejilerine dair görüşler şöyledir:

- "...şekil yapıyorum ondan sonra dönüp onların üzerine yoğunlaşıyorum (Ö2)",  
 "...Yeni bir okuma parçasına başladığımda önce göz gezdiririm(Ö5)",  
 "...kendime okumadan önce bir amaç belirlerim. Parçada neye dikkat etmem gerektiğine karar veririm (Ö1).",  
 "...önce metin uzun mu kısa mı ona bakıyorum (Ö4)",  
 "...metni okurken yanına küçük küçük notlar alırım(Ö13)",  
 "...metnin içeriğini daha iyi anlamaya başladım, içindeki ipuçlarından yararlanarak soruları daha iyi cevaplamaya başladım, ona göre tahminlerim de gelişti (Ö2)",  
 "...metin ne hakkında diye tahminde bulunuyorum. Sonra tahminim doğru mu diye bakıyorum (Ö6)",  
 "...okuma metni hakkında daha önce bilgilerim var mı diye bakarım (Ö13)",  
 "...nelere dikkat etmem gerektiğini belirliyorum (Ö9)", "...Bilmediğim kelimeleri genellikle not alırım önemli yerlerin altını çizerim böylece nelere dikkat edeceğimi bilirim (Ö12)".

Problem çözme stratejilerine dair görüşler şöyledir:

- "...anlamadığım yer olduğunda önce önündeki kelimelere sonra yanındaki kelimelere, cümleye, cümlenin neresinde kullanılmış ona bakarak tahmin etmeye çalışırım (Ö8)",  
 "...Önce bir duruyorum dikkatimi topluyorum nefes alıyorum sonra metni tekrar baştan okuyorum sakince ve yavaş ve dikkatli bir şekilde (Ö7)",  
 "...ilk önce yüzeysel bakarak, gözden geçirerek metnin ne hakkında olduğunu tahmin edebiliyorum (Ö12)",  
 "...mesela parça uzunsa ona göre hızımı ayarlarım zaman kaybetmem hızlı okurum veya önemli olan yerleri okurum önemli olmayan yerleri geçerim çabuk (Ö17)",  
 "...durup kendime biraz zaman ayırıyorum ondan sonra tekrar çizdiğim kelimeleri mesela soruyla alakalı oluyorsa onlara bakıp soruyu yapıyorum (Ö4)",  
 "...Yeni bir konuya yavaş ve dikkatli okurum (Ö2)",  
 "...sonra eğer anlamazsam tekrar yine okurum ikinciye üçüncüye kesin anlarım yani (Ö11).

Okuma stratejilerini destekleme stratejilerine dair görüşler şöyledir:

- "...Daha da zorlanırsam yavaş yavaş dikkatli bir şekilde altını çizerek yeniden okurum (Ö14)",  
 "...Önemli yerlerin altını çiziyorum (Ö6)",  
 "...cümlenin neresinde kullanılmış ona bakarak tahmin etmeye çalışırım olmazsa sözlükten bakarım (Ö8)",  
 "...özet çıkarmayı hiç sevmezdim hiç hatta hiç nefret etiğim bir şeydi ama onu bir kere özet çıkardığımda ne kadar kolay olduğunu öğrenmiş oldum. Çok kolaymış dedim(Ö15)",  
 "...ikinciye okurum yine anlamazsam zorlanırsam tekrar okurum hatta üçüncü defa sesli okurum bir şeyler çıkarmaya çalışılırım. O yüzden yanımdakini rahatsız etmeyecek şekilde okurum (Ö8)",  
 "...parçayı okurken bazen sorulara bakmadan kendi kafamda ben olsam şu soruları sorardım diyorum hocam sonra soruların aynı olduğunu görüyorum (Ö3)".

Tablo 4. Akılda En Çok Kalan Strateji Temasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	Alt Kodlar	Görüş sayısı
4. Akılda en çok kalan strateji	a. Akılda en çok kalan strateji	1.Kelime-cümle anlamını tahmin etme	8
		2. Metnin ne hakkında olduğunu tahmin etme	2
		3. Metni gözden geçirme	2
		4. Altını çizme	2
		5.Tablo, resim, şekillerden yararlanma	1
		6.Okuma hızını metine göre ayarlama	1

Dördüncü tema olan "akılda en çok kalan strateji" temasıyla öğrencilerin yapılan eğitim sonrasında akıllarında en çok kalan strateji belirlenmiştir. Akılda en çok kalan strateji temasına ait 1 kod 7 alt kod vardır. Bu kodlara ve alt kodlara ait öğrenci görüşlerinden direkt alıntılar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

"...en çok aklımda kalan strateji kelimeleri parçanın bütününe bakarak tahmin etmek (Ö4)".

"...Metnin ne hakkında olduğunu tahmin etme (Ö12)".

"...aklımda en çok metne göz gezdirmek (Ö6)".

"...en çok aklımda kalan strateji altını çizmek (Ö2)".

"...yıldız koyma, altını çizme önemli yerlerin en çok aklımda kalan strateji (Ö17)".

"...Hızımı metne göre ayarlamak en çok aklımda kalan strateji oldu (Ö15)".

"...Hocam en çok aklımda kalan strateji parçaya amaçla yaklaşmak (Ö3)".

### **İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular**

İkinci alt amaç olan "Öğrencilerin uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine yönelik ders değerlendirme görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik bulgular aşağıdadır.

Üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılan sekiz hafta boyunca her yeni okuma parçası öğretimi sonunda öğrencilerin o gün ya da o hafta işlenen dersi değerlendirmeleri için öğrencilere ders değerlendirme formu dağıtılmıştır. Öğrenciler aynı formu sekiz haftalık öğretim süreci tamamlandıktan sonra tüm süreç hakkındaki duygu ve düşüncelerini belirtmek için doldurmuşlardır. Ders değerlendirme formu beş başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar; "Bugün öğrendiğim yeni bir şey", "Bugün en beğendiğim şey", "Bugün en beğenmediğim şey", "Bugün en iyi anladığım şey", "Bugün en anlamadığım şey" dir. Bu başlıklara yönelik öğrenci görüş ve düşünceleri tüm haftalar için betimsel analiz yapılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciler "Bugün öğrendiğim yeni bir şey" başlığı altına o gün öğrendikleri stratejilerden akıllarında kalanı yazmışlardır. Örneğin; "... okuma parçasına göz gezdirmeyi (Ö1)", "Sesli okuma ve paragrafı anlayamadığım zaman yeniden okumayı(Ö5)", "Paragrafa göre hızımı ayarlamayı...(Ö21)", "özet çıkarmayı...(Ö27)", "...anlamadığım yerleri arkadaşım ile tartışmayı...(Ö29)", "...bilmediğim kelimeleri önce tahmin edip doğruluğunu sözlükten kontrol etmeyi (Ö30)".

Öğrenciler "Bugün en beğendiğim şey" başlığı altına genelde İngilizce dersi ve İngilizce okuma metinleri hakkındaki düşüncelerini yazmışlardır. Örneğin; "ders eğlenceli ve öğreticiydi (Ö18)", "İngilizce dersinde daha iyi vakit geçirdik (Ö22)", "İngilizce metninden zevk aldım (Ö24)".

Öğrenciler "Bugün en beğenmediğim şey" başlığının altını genelde boş bırakmışlardır. Birkaç öğrenci ilk haftalarda İngilizce okumaktan sıkıldığını ve okudukları metni anlayamadıklarını dile getirmişlerdir. "Paragrafı ilk okuduğumda sıkılıyorum(Ö14)", "Bilmediğim kelimeler çok ve parçayı zor anlıyorum (Ö24)".

Öğrenciler "Bugün en iyi anladığım şey" başlığı altına genelde o gün en çok akıllarında kalan stratejiyi ya da İngilizce dersi hakkındaki düşüncelerini yazmışlardır. Örneğin: "Bugün artık okuma parçası sorularını eskisinden daha iyi cevaplıyorum(Ö6)", "Bugün anladığım şey aslında zor görünse de bazı şeyler deneyerek, defalarca yanılırsak da yanlış olsa da sonunda başarabildiğimdir (Ö16)".

Öğrenciler "Bugün en anlamadığım şey" başlığı altını genelde boş bırakmışlardır. Birkaç öğrenci o gün ki okuma parçasını ya da kelimeleri anlamadıklarını dile getirmişlerdir. "...metindeki kelimeleri anlamadım (Ö14)", "Bazı kelimeleri anlamadım(Ö28)".

Sekizinci haftanın sonunda tüm haftaları değerlendirmek için dağıtılan ders değerlendirme formunun bulguları da tıpkı uygulama haftalarında olduğu gibi öğrencilerde hem okuma stratejilerine karşı üstbilişsel farkındalığın oluştuğunu hem de İngilizce okumaya karşı öz yeterliklerinde oldukça artış olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler "öğrendiğim yeni bir şey" başlığına neredeyse öğrendikleri tüm stratejileri yazmışlardır. "en beğendiğim şey" ve "en iyi anladığım şey" başlıkları altına ders hakkındaki olumlu düşüncelerini ve yabancı dilde okumaya karşı öz yeterliklerinin arttığını gösteren cümleler yazmışlardır. 30 öğrenciden 21 öğrenci özellikle İngilizce okuma öz yeterliklerinin arttığına dair şeyler yazmışlardır. Bunlara örnek olarak şu cümleler verilebilir: "Öğrendiğim stratejiler sayesinde İngilizce parçalara olan önyargım yıkıldı ve yapamama korkum ortadan kalkmış oldu (Ö25)", "Artık strateji kullandığımızı bile fark etmeden kullanıyoruz. Türkçe paragraf okur gibi parçaları okuyup soruları cevaplandırıyoruz(Ö28)", "Bu 8 hafta çok heyecanlı geçti. İngilizcede çok ilerlemeyi başardım. Yeni stratejiler, yeni kelimeler öğrendim. İngilizce okumaya karşı önyargularımdan kurtuldum(Ö30)". Öğrenciler "en beğenmediğim şey" ve "en anlamadığım şey" başlıklarının altını boş bırakmışlardır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler gerçekleştirilen



üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin kendilerinde okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı oluşturduğunu ve İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerini artırdığını düşünmektedirler.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Öğrencilerle üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi hakkında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme analizinde dört tema ve bu temalara bağlı kod ve alt kodlar çıkmıştır. Bu temalar "İngilizce dersi hakkında görüşler", "İngilizce okuma öz yeterliği hakkında görüşler", "Okuma stratejileri kullanımı" ve "Akılda en çok kalan strateji" dir. İngilizce dersi hakkındaki görüşler teması üç kod altında toplanmıştır. Uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sayesinde öğrenciler İngilizce dersine karşı olumlu düşüncelere sahiptirler. İngilizce okuma öz yeterliği hakkında görüşler teması dört kod altında toplanmıştır. Uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sayesinde öğrenciler İngilizce okuma öz yeterliklerinin artırdığını düşünmektedirler. Okuma stratejileri kullanımı hakkında görüşler teması üç temel kod ve her koda ait alt kodlardan oluşmaktadır. Uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sonucunda öğrenciler kendilerinde üstbilişsel farkındalığın arttığını ve bir metni okuyorken stratejileri etkin bir şekilde kullandıklarını düşünmektedirler. Akılda en çok kalan strateji temasıyla öğrencilerin akıllarında en çok kalan strateji belirlenmiştir. Uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sonucunda öğrencilerin aklında en çok yedi strateji kalmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin betimsel analizi sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin kendilerinde okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık oluştuğunu ve İngilizce okumaya yönelik öz yeterliklerinin arttığını düşündüklerini göstermektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin gerçekleştirilen okuma stratejileri öğretimi hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ve okuma stratejilerini günlük yaşamlarına kattıkları belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, farklı düzeylerde ve farklı derslerde yapılan benzer araştırmalara rastlamak mümkündür. Tuna (2016), 7. sınıf öğrencilerinin okuma öncesi, anı ve sonrasında kullandıkları okuma stratejilerinin okuma tutumu, okuduğunu anlama başarısı ve okuma alışkanlığına etkisini incelemiştir. Araştırma verileri analiz edildiğinde okuma stratejilerini kullanmanın öğrencilerin okuma tutumunda, okuduğunu anlama becerisinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Özkan Gürses (2011), Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına etkilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin Fransızca okuduğunu anlamaları ve kullandıkları okuma stratejileri hakkındaki görüşleri, uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıklarının geliştiğini göstermektedir. Bu araştırmada da üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sonrasında öğrencilerle görüşme yapılmıştır ve öğrencilerde üstbilişsel farkındalık oluştuğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi farklı yabancı dil derslerinde aynı sonucu vermiştir. Kovacioğlu (2006), ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde aile çevresinin etkisinin ne düzeyde olduğu ve okumaya karşı tutum ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde üstbilgi öğretiminin uygulandığı çalışmalar öğrencilerin okumaya karşı tutum ve düşüncelerinde olumlu yönde değişikliğe sebep olmuştur. Üstbilişsel farkındalığı artan öğrenciler okuma stratejilerini daha etkili bir şekilde kullanmışlardır ve okumaya karşı olumlu düşünceler geliştirmişlerdir. Bu çalışmada da öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme analiz verileri öğrencilerin kendilerinde hem okuma stratejilerine karşı üstbilişsel farkındalık oluştuğunu hem de İngilizce okumaya karşı öz yeterliklerinde artış olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Bu araştırmada uygulanan ders değerlendirme formu beş başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar; "Bugün öğrendiğim yeni bir şey", "Bugün en beğendiğim şey", "Bugün en beğenmediğim şey", "Bugün en iyi anladığım şey", "Bugün en anlamadığım şey" dir. Bu başlıklara yönelik öğrenci görüş ve düşünceleri tüm haftalar için betimsel analiz yapılarak sunulmuştur. Ders değerlendirme formunun betimsel analizi sonucunda elde edilen bulgular da görüşme bulgularıyla aynıdır. Elde edilen bulgular öğrencilerin kendilerinde hem okuma stratejilerine karşı üstbilişsel farkındalık oluştuğunu hem de İngilizce okumaya karşı öz yeterliklerinde artış olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Literatür incelendiğinde bu araştırmaya benzer çalışmalar bulunmaktadır (Aydemir ve Karaman, 2017; Bandura, 1989; Baddareen, Gaith ve Akour, 2015; Çubukçu,

2008; Çubukçu, 2009; Ghonsooly, Khajav ve Mahjoobi, 2014; Hoseinzadeh, ve Shoghi, 2013; Huang ve Newbern, 2012; Kanmaz, 2012; Koç ve Arslan, 2017; Kovacıoğlu, 2006; Lien, 2016; Özkan Gürses, 2011; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Razi, 2010; Salatacı ve Akyel, 2002; Stevens, Slavin ve Famish, 1991; Takallou, 2011; Tobing, 2013; Tuna, 2016; Zare ve Mobarakeh, 2011; Zhang, 2008; Zhussupova ve Kazbekova, 2017). Benzer çalışmaların birkaçında uygulanan öğretim süreci ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmış (Özkan Gürses, 2011) ve tutumlarına bakılmıştır (Kovacıoğlu, 2006 ve Tuna, 2016). Benzer çalışmaların çoğu deneysel çalışmalardır ve bu araştırmada kullanılan ders değerlendirme formu gibi süreci tamamlanmadan değerlendiren, öğrencilerin uygulanan öğretim ve öğretilen stratejiler hakkında görüşünün alındığı bir değerlendirme formuna rastlanmamıştır.

Ders değerlendirme formu araştırmacıya süreçle ilgili anlık dönütler verdiği için uygulama sürecinin daha etkili ve öğretmen-öğrenci etkileşiminde geçmesini sağlamıştır. Bu sebeple herhangi bir öğretim sürecinin etkisine bakılan çalışmalarda ders değerlendirme formu aktif olarak kullanılabilir. Bu sayede görüşleri alınan öğrenciler hem öğretme-öğrenme sürecinin hem de öğretimi değerlendirme sürecinin içinde yer alırlar. Böylece araştırma daha etkili bir şekilde yürütülebilir. Bu araştırmada üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi İngilizce dersi okuma becerisi için gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar İngilizce ve Türkçe dersi için diğer becerilerde de yapılabilir. Bu araştırma dokuzuncu sınıf seviyesinde yapılmıştır. Yapılan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi öğrencilerin İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerini artırmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde de benzer bir öğretim süreci desenlenip değerlendirilebilir. Bu araştırmada gerçekleştirilen öğretim okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin alt boyutlarının tümüne yönelik yapılmıştır. Bu öğretim tek bir alt boyuta göre planlanıp, deneysel süreç ders değerlendirme formuyla desteklenerek yürütülebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Abersek, M. K, Dolenc, K ve Kovacic, D. (2015). Elementary and natural science teachers' online reading metacognition. *Journal of Baltic Science Education*, 14(1), 121-131.
- Alhaqbani, A. ve Riazi, M. (2012). Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language. *Reading in a Foreign Language*, 24 (2), 231-255.
- Aydemir, M. ve Karaman, S. (2017). Üstbilişsel etkinliklerin uzaktan eğitim öğrencilerinin üstbilişsel seviyeleri ve ders çalışma süreçleri açısından incelenmesi. *Eğitim teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7 (2), 18-40.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Azizifar, A., Roshani, S., Gowhary, A. ve Jamalinesari, A. (2015). The effect of pre-reading activities on reading comprehension performance of Ilami high school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 192, 188-194.
- Baddareen, G., Gaith, S. ve Akour, M. (2015). Self efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çatıkkaş Güneş, Ö. ve Karagöz, A. (2016). *Sortie A1 plus student's book*. Ankara: Kurmay Kitap.

- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 83-93.
- Çubukçu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 559-563.
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self efficacy and foreign language anxiety: a mediation analysis. *Educational Psychology*, 37(6), 745-756. DOI:10.1080/01443410.2016.1149549.
- Flavell, J. H. (1979). A new area of cognitive-developmental inquiry. *Metacognition and Cognitive Monitoring*, 34(10), 906-911.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H. ve Mahjoobi, F. M. (2014). Self efficacy and metacognition as predictors of Iranian teacher trainees' academic performance: a path analysis approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 98, 590-598.
- Hortwitz, E. K., Tallon, M. ve Luo, H. (2009). *Foreign language anxiety*. In J. C. Cassady (Ed), *Anxiety in Schools: The causes, consequences and solutions for academic anxieties* (pp 95-115). New York, NY: Peter Lang.
- Hoseinzadeh, D. ve Shoghi, B. (2013). The role of metacognition knowledge component in achievement of high school male students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84, 1031-1035.
- Huang, J. ve Newbern, C. (2012). The effects of metacognitive reading strategy instruction on reading performance of adult ESL learners with limited English and literacy skills. *Journal of Research and Practice For Adult Literacy, Secondary and Basic Education*, 1(2), 66-77.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Kargar, M. ve Zamanian, M. (2014). The relationship between self-efficacy and reading comprehension strategies used by Iranian male and female EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(2), 117-132.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-78.
- Kovacıoğlu, S.N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Laha, C.Y ve Hashimb, N.H. (2013). The acquisition of comprehension skills among high and low achievers of year 4 to 6 students in primary school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 114, 667 – 672.
- Lien, H.Y. (2016). Effects of efl individual learner variables on foreign language reading anxiety and metacognitive reading strategy use. *Psychological Reports*, 119 (1), 124-135.
- Nam, K.H. (2014). ELL high school students' metacognitive awareness of reading strategy use and reading proficiency. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(1).
- O'Neill, S. P. (1992). Metacognitive strategies and reading achievement among developmental students in an urban community college. *Reading Horizons*, 32 (4), 316-330.
- Özkan Gürses, M. (2011). *Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya ve strateji kullanımına etkisi*: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Elementary Education Online*, 11(2), 292- 305.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.
- Pressley, M. ve Gaskins, I.W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition Learning*, 1, 99-113.
- Qanwal, S. ve Karim, S. (2014). Identifying correlation between reading strategies instruction and L2 text comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1019-1032.
- Razi, S. (2010). *Effects of metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sadeghi, K. ve Taghavi, E. (2014). The relationship between semantic mapping instruction, reading comprehension and recall of Iranian undergraduates reading English texts. *MEXTESOL Journal*, 38 (1).
- Salataci, R. ve Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (1).
- Schmitt, M.C. (1986). *The roots of metacognition: An historical review*. Paper presented at the Annual meeting of reading conference, Austin, Texas.

- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Stevens, R.J, Slavin, R. E. ve Famish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 8-16.
- Takallou, F. (2011). The Effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Assian EFL Journal*. 272-300.
- Thao, V.T, Mai, L.H. ve Ngoc, L.T., (2014). An inquiry into students' application of metacognitive strategies in reading technical materials. *Journal of Language Teaching and Research*, 5( 6), 1283-1291.
- Tobing, I.R.A. (2013). *The relationship of reading strategies and self-efficacy with the reading comprehension of high school students*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Kansas. Indonesia.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2004). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Zare, M.,ve Mobarakeh, S. D. (2011). The relationship between self-efficacy and use of reading strategies: The case of Iranian senior high school students. *Studies in Literature and Language*,3(3), 98-105.
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instr Sci*, 36, 89-116.
- Zhussupova, R. ve Kazbekova, M. (2017). Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 593-600.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Sevgi BEKTAŞ BEDİR-sevgibektasbedir@gmail.com

Doç. Dr. Fevzi DURSUN- fevzidursun@yahoo.com

# **A Literature Review on the Issues Encountered in Educating Syrian Children in Turkey**

Yeliz Tunga, Manisa Celal Bayar University, ORCID ID: 0000-0002-4046-4198

Gizem Engin, Ege University, ORCID ID: 0000-0003-2532-8136

Kürşat Çağiltay, Middle East Technical University, ORCID ID: 0000-0003-1973-7056

## **Abstract**

*The biggest migration in Turkey's history began in 2011 with the beginning of the civil war in Syria. Approximately 3.6 million citizens of Syria have logged in Turkey since then. According to data published by The Directorate General of Migration Management 2018, about 1.6 million of these Syrians in Turkey are children in the school-age and young people that age in higher education. It cannot be ignored the importance of educating as qualified individuals such a great number of people not only for the future of Syrians but also Turkey's future wellness. For this reason, this study aimed to determine current status by examining studies done for education of Syrians' since 2011. Academic studies, reports prepared by non-governmental organizations and statistics provided by government institutions have been reviewed within this purpose. Results revealed three challenges experienced in the education of Syrian refugees; low access rates to school, language barrier and lack of qualified teachers. These challenges and suggestions were discussed in this study.*

**Keywords:** *refugee, refugee education, Syrian children, schooling*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 317-333  
DOI: 10.17679/inuefd.535845

Article type:  
Compilation article

Received : 05.03.2019  
Accepted : 12-03-2020

## **Suggested Citation**

Tunga Y., Engin G., & Çağiltay, K..(2020). A Literature Review on the Issues Encountered in Educating Syrian Children in Turkey, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 317-333. DOI: 10.17679/inuefd.535845

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Individuals want to live in places where they can respond to their needs such as nutrition, shelter, safety, education and where they can be peaceful and where they can hope better living conditions in the future. On the other hand, these conditions cannot be provided occasionally due to the individual, political, economic, social or cultural reasons (Ünal, 2014; Sevinç, Davran & Sevinç, 2018). Immigrant and refugee are two terms used interchangeably although they have different meanings. Immigrants have left their countries to reach better conditions. On the other hand, refugees have been forced to leave his or her country because of war, violence, and persecution (UNHRC, 2018). Unlike refugees, returning home is a personal choice for immigrants.

These days, Turkey has experienced the biggest immigration of its history with the beginning of the civil war in Syria. Latest statistics published by The Directorate General of Migration Management (2019) revealed that approximately 3.7 million citizens of Syria have logged in Turkey since 2011. About 1.6 million of these Syrians in Turkey are children and youths in the school-ages. The temporary protection special status was given to the Syrians in 2014. This status gives fundamental rights and responsibilities such as education, health and work permit for Syrian people temporarily based on not sending back and an open door principle (Düzkeya, 2016; Yazıcı & Düzkeya, 2017; Kaya & Yılmaz Eren, 2015). Since then, the number of Syrian people in Turkey has increased day by day and various regulations related to the education of these people have done. It is a fact that these numbers aren't ignorable considering the future of Turkey and these children and youths. Based on this reality, it is aimed to determine challenges faced in Syrian children education in Turkey.

### Purpose

The aim of this study to reveal the issues encountered in educating Syrian children in Turkey. For this purpose, research studies conducted by academic and non-governmental organizations published between 2011-2019 were reviewed.

### Method

This research is a literature review. Research studies conducted by academic and non-governmental organizations published between 2011-2019 were collected by using the keywords "Syrian children", "refugee education", "Syrian refugees" and "Syrian students" from Ulakbim database (TR index) and google scholar. The articles examined within the scope of the study were selected among descriptive studies investigating the problems encountered in the education of Syrian children. Experimental research studies involving Syrian students as a participant and survey studies examining affective variables such as perception and attitude of teachers or pre-service teachers towards Syrian refugees were excluded. Besides, discourse analyses about Syrian refugees were excluded. Twenty-five articles meeting these criteria were included in this review.

### Conclusion and Suggestions

Reviewed studies revealed three main challenges faced by Syrians in school ages. These are *low* access rates to school, language barrier and lack of qualified teachers. According to statistics published by MONE (2019), only 63,23% of Syrian children had access to school. The reasons for this situation were determined as poverty, cultural conflicts such as unwillingness to send girls to Turkish schools because of mixed (girls and boys) education. Besides, affective factors such as fear of assimilation, fear of forgetting Arabic have reported reasons for being out of the school of Syrian children (Coşkun et al., 2017; Nur Emin, 2016; Taştan & Çelik, 2017). Providing financial support such as scholarships and free transportation opportunities to schools, improving the physical conditions of schools were suggested to overcome the poverty barrier (Beltekin, 2016; Coşkun et al, 2017; Culbertson & Constant, 2015; Levent & Çayak, 2017; MSYD, 2017; Nur Emin, 2016; Shuayb, Al Maghlouth, Held, Ahmad ve Badran, 2016; Taştan & Çelik, 2017; Watkins ve Zyck, 2014). Yıldırım, Beltekin, and Oral (2018) also emphasized the significance of providing effective persuasion and guidance services for parents unwilling to send their girls to schools.

e findings of your research according to research problems. Please mention the findings of your research according to research problems. Please mention the findings of your research according to research problems.

The second challenge is language proficiency. Reviewed research studies showed that Syrian children had difficult to learn Turkish and most of them haven't language proficiency to continue Turk schools (Aykırı, 2017; Doğan & Ateş, 2018; Kiremit, Akpınar, & Tüfekci Akcan, 2018; Kuzu Jafari, Tonga, & Kışla, 2018; Moralı, 2018; Sevilay, Kanat Özlem, & Demet, 2018; Usta, Arıkan, Şahin, & Çetin, 2018). The reasons for this problem were the inadequate number of Turkish lessons (Coşkun et al., 2017) and instructional resources (Biçer & Kılıç, 2017; Doğan & Ateş, 2018; Koçoğlu & Yanpar Yelken, 2018; Sevilay et al., 2018). It was also founded that lack of curriculum for teaching Turkish and resistance towards learning Turkish (Doğan & Ateş, 2018; Koçoğlu & Yanpar Yelken, 2018; Sevilay et al., 2018) were reported as reasons of language barrier of Syrian children. To overcome language barrier, opening preparatory language classes (Coşkun et al., 2017; Taşkın & Erdemli, 2018) increasing the number of Turkish lessons, improving diversity of and quality of instructional materials (Doğan & Ateş, 2018; Moralı, 2018; Sevilay et al, 2018) and adding elective Arabic courses for children suffer from fear of forgetting their mother language were suggested (Kırkıç, Kırkıç, & Berberoğlu, 2018).

The final challenge is the lack of a qualified teacher for Syrian children. Turk teachers responsible for educating Syrian children stated that they had no education about refugee education and they complained about the insufficiencies of in-service educations given for refugee education (Aykırı, 2017; Koçoğlu, Yanpar & Yelken, 2018). It was also founded that there were no courses related to refugee education in Turkish teaching training programs (YOK, 2018). Similarly, the study revealed that Syrian teachers responsible for educating Syrian children were criticized in terms of lack of pedagogical knowledge (Beltekin, 2016; Coşkun et al, 2017). Increasing in-service educations given for teachers responsible to educate Syrian children, adding courses related to refugee education into teacher training programs were suggested to overcome this barrier.

Eventually, some limitations were observed in the reviewed articles. First, it is seen that the research studies about the education of Syrian children were generally conducted with teachers and administrators. It is thought that the studies conducted with Syrian students can reveal unforeseeable and unobservable problems by teachers and administrators. The second, research studies were mostly focused on teaching Turkish and general adaptation problems of Syrian children. Reporting of the difficulties related to the teaching of other courses will be beneficial for the researchers and teachers who want to work on this subject. Third, the number of studies that present teaching strategies for the education of foreign children are quite limited.

# Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Alanyazın Taraması

Yeliz Tunga, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4046-4198

Gizem Engin, Ege Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2532-8136

Kürşat Çağiltay, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1973-7056

## Öz

Türkiye tarihinin en büyük göç hareketi 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş ile başlamıştır. O tarihten günümüze kadar Türkiye'ye yaklaşık olarak 3,6 milyon Suriye vatandaşı giriş yapmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 2018 verilerine göre Türkiye de bulunan Suriyeli nüfusunun yaklaşık 1,6 milyonunu okul çağındaki çocuklar ve yükseköğretim düzeyindeki gençler oluşturmaktadır. Göz ardı edilemeyecek büyüklükte olan bu kitlenin nitelikli bireyler olarak yetişmesi sadece Suriyeli'lerin geleceği için değil Türkiye'nin geleceği için de önem teşkil etmektedir. Bu sebeple bu çalışmada 2011 yılından itibaren Türkiye'de yaşamakta olan Suriyeli çocukların eğitimine yönelik yürütülen çalışmalar incelenerek bir durum tespiti yapılması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ülkemizde bulunan Suriyeli çocukların eğitimini konu alan akademik çalışmalar ve sivil toplum kuruluşları tarafından hazırlanan raporlar derlenerek genel bir tablo çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda Suriyeli çocukların eğitim sürecinde yaşanan sorunlar; okula erişim oranlarının düşüklüğü, dil engeli, nitelikli öğretmen eksikliği başlıkları altında toplanarak bu problemlerin olası çözümleri tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** göç, göçmen eğitimi, suriyeli çocuklar, okullaşma.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 317-333  
DOI: 10.17679/inuefd.535845

Makale türü:  
Derleme makalesi

Gönderim Tarihi : 05.03.2019  
Kabul Tarihi : 12-03-2020

## Önerilen Atıf

Tunga Y., Engin G., ve Çağiltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Alanyazın Taraması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333. DOI: 10.17679/inuefd.535845



## GİRİŞ

İnsanlar beslenme, barınma, güvenlik, eğitim gibi ihtiyaçlarına cevap bulabildikleri, huzurlu olabilecekleri ve gelecekte daha iyi koşullarda yaşayabileceklerine yönelik inanç taşıdıkları yerlerde yaşamak isterler. Bu koşullar zaman zaman gerek bireysel gerekse siyasi, ekonomik, sosyal ya da kültürel sebeplerle tamamen ya da kısmen sağlanamamaktadır (Ünal,2014; Sevinç, Davran ve Sevinç, 2018). Bunun sonucunda bireysel ya da toplu şekilde, yurt içinde ya da uluslararası bir sınırı geçerek yapılan yer değiştirmelere göç denilmektedir. İnsanlığın varoluşundan beri yaşanan bir nüfus hareketliliği olan göç olgusu birçok toplumsal değişimin de kaynağıdır.

Göçün toplumlar ve bireyler üzerindeki etkilerinin tartışılmasından önce, göç alan yazının da bulunan ve göç olgusuyla birlikte kullanılan kavramların tanımlanması faydalı olacaktır. Alan yazında bulunan göçmen, mülteci, sığınmacı kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılır ve bu kavramlar arasındaki farklılıklar göz ardı edilir. Oysaki bu üç kavram birbirinden farklı durumlarda olmasına rağmen bir şekilde göç etmiş olan kişileri tanımlamak için kullanılmaktadır. Uluslararası platformlarda kabul gören genel geçer bir tanımı olmasa da, göçmenlerin herhangi bir zorlama olmadan kişisel menfaatleri doğrultusunda yer değiştirdiği kabul edilmektedir. Göçmen kavramı bu yönüyle mülteci ve sığınmacı kavramından ayrılır. Mülteciler ırkları, kabul ettikleri dinleri, doğaları, belirli bir grubun üyesi olmaları ya da benimsedikleri siyasi görüşleri sebebiyle şiddete uğrayacaklarını düşünen bu nedenle vatandaşlığı olan ülkeye haklı gerekçelerle dönmek istemeyen ya da dönemeyen, sığınma talebi başvurduğu ülke tarafından kabul görmüş kişilerdir. Sığınmacılar ise mülteci statüsünü almak için başvuruda bulunan ancak başvurusu henüz kabul edilmemiş kişilere verilen isimdir (Efe ve Ulusoy, 2013).

Ülkemizde bulunan Suriye vatandaşlarının hukuki statüsü konusuna gelindiğinde, bir kavram karmaşası yaşandığı görülmektedir. Bilindiği üzere 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrası çok sayıda Suriye vatandaşı Türkiye’ye göç etmiştir. Bu konuda yapılmış akademik çalışmalar da bile ülkemizde bulunan Suriyelilerin statüsüne yönelik farklı ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda mülteci ifadesi kullanılırken (Aras ve Yasun, 2016; Özer, Komsuoğlu, ve Özde-Ateşok, 2016; Yavuz ve Mızrak, 2016) bazı çalışmalarda sığınmacı (Seydi, 2014) olarak tanımlanmaktadırlar. Suriyelilerin durumu mülteci ve sığınmacı tanımlarına birebir uysa da, Türkiye’de bulunan Suriye vatandaşlarına yönelik özel bir uygulamaya (geçici koruma statüsü) gidilmiştir. Bu konuda yaşanan kafa karışıklığının sebebinin bu özel uygulama olduğu düşünülmektedir.

Suriyeliler başlangıçta Türkiye’ye iç savaşta ki olumsuz koşullardan uzaklaşmak için geçici olarak sığınmışlar, yetkililer de “misafir” olarak gördükleri Suriyeli’lere uygun ortamlar oluşturmaya çalışmışlardır. Ancak, bu durumun öngörüldüğü gibi kısa sürmemesi artık “misafir” olarak tanımlamanın doğru olmayacağını göstermiştir. Özellikle Türkiye’ye gelen Suriyeli sayısının çokluğu dikkate alındığında, Suriye’den göç eden bu insanların hukuki tanımlamaları onlara verilecek haklar ve beklenecek sorumluluklar açısından oldukça önemli bir konudur. Bu sebeple, bu kişilere farklı hukuki bir statü verilmesi öngörülmüş ve “Geçici Koruma Yönetmeliği”nin oluşturulması düşünülmüştür (Kaya ve Yılmaz Eren, 2015).

Süreçte öncelikle kitlesel göç hareketleri için 2012 yılında “Türkiye’ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyetinde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına İlişkin Yönerge” oluşturulmuş, sonrasında ise Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) 2013 yılında yürürlüğe girmiştir (Yazıcı ve Düzakaya, 2017). İlgili kanunda (YUKK) 2014’te geçici koruma statüsü düzenlenerek bütüncül bir iltica statüsü haline getirilmiştir. Geçici koruma statüsü, geçici süreli kitlesel koruma sağlayan, açık kapı ve geri göndermeme ilkeleri üzerine kurulan, eğitim, sağlık, çalışma haklarını tanımlayarak hak ve sorumlulukları açığa vuran bir statüdür (Düzakaya, 2016; Yazıcı ve Düzakaya, 2017; Kaya ve Yılmaz Eren, 2015).

Sürece bakıldığında Suriyelilerin Ekim 2014’te geçici koruma statüsüne alındıktan sonra eğitim, sağlık ve sosyal yardım hizmetlerinden faydalanmaya hak kazandıkları görülmektedir. Yine aynı yıl yürürlüğe giren Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesi ile Suriyelilere yönelik eğitim faaliyetleri bir standarda bağlanmıştır (Nur Emin, 2016). Suriyelilerin ülkelerine geri dönecekleri varsayımı üzerinden politikalar üretilmesi bugün gelinen noktada Suriyelilerin eğitim sistemine entegre edilmesinde yaşanan sıkıntıların kaynağı olmuştur (Beltekin, 2016).

## Göç ve Eğitim

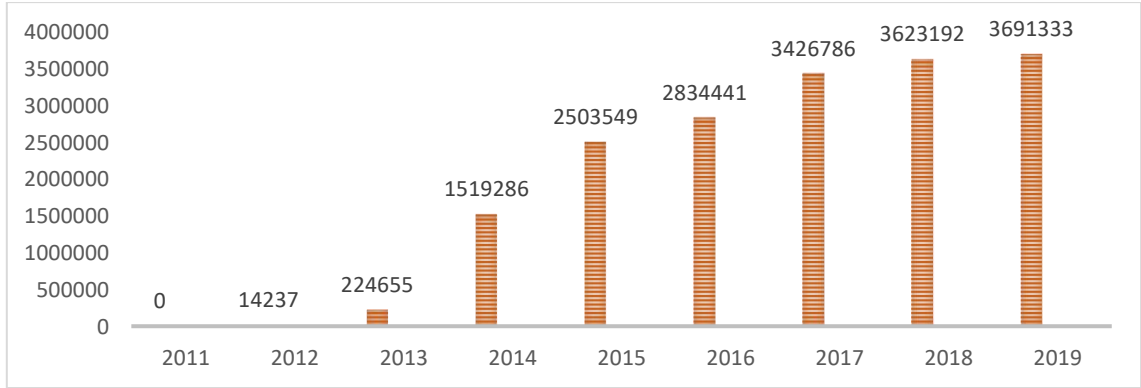
Göç yaşayan insanlar olumsuz etkilerle karşılaşabilmektedir. Bu olumsuzluklar gerek sosyal algı ve kabuller, gerek ekonomik ve psikolojik durum sebebi ile en çok çocukları ve kadınları etkilemektedir (Sevinç ve diğerleri., 2018). Eğitim göçten en fazla etkilenen kurumlardan biridir. Bu olumsuz etkinin en temel nedeni dil sorunudur. Ana dilinden farklı bir dilde iletişim kurmaya çalışan çocuklar hem öğretimsel görevlere katılımda hem de sosyal ilişkiler kurmakta ve sürdürmekte zorluklar yaşamaktadır (Yaşar Ekici, 2015; Sayın, Aslan, Uslanmaz ve Aslangiri, 2016). Bu durum göç eden kişilerin yalnızlaşmasına (Yaşar Ekici, 2015; Sayın ve diğerleri, 2016), kültüre uyumlarının güçleşmesine, akademik başarılarının düşük olmasına, okula yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine, kendilerini okul örgütünün paydaşı olarak görememelerine, diğer paydaşlar tarafından öteki olarak görülmelerine, okuldan kaçmalarına, okulu bırakmalarına ya da okula sebepsiz olarak devam etmemelerine sebep olabilmektedir (Yaşar Ekici, 2015).

Öte yandan göçün eğitim üzerinde her zaman olumsuz etkilerinin olduğunu söylemekte doğru değildir. Örneğin, yükseköğretimde eğitim öğretim amaçlı yaşanan öğrenci hareketliliğinin yani eğitim amaçlı yaşanan göçün hem göç edilen ülkeye hem de göç veren ülkeye (geri dönülmesi halinde) önemli katkılar sunduğu bilinmektedir (Wurm & Kohlenberger, 2018). Örneğin, 1933 Üniversite Reformu'nda ve sonrasında Türkiye'deki bilimsel ilerlemelerde büyük etkisi olan geneli Yahudi kökenli olan bilim insanlarının Nazi zulmünden kaçan göçmenler oldukları bilinmektedir (Namal, 2012; Sofracı, 2018). Bu göçmen bilim insanları Türkiye'de tıptan edebiyata, mühendislikten hukuka kadar pek çok alanda çalışmalarını sürdürmüş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin yükseköğretimini çağdaştırma yolunda büyük adımlar atmışlardır (Namal, 2012; Sofracı, 2018).

Türkiye'de göç olgusu ve eğitim ilişkisi incelendiğinde, günümüzde Türkiye tarihinin en büyük göç hareketlerinden birinin yaşandığı görülmektedir (Özer, Özde-Ateşok ve Komsuoğlu, 2016). 29 Nisan 2011 tarihinde Türkiye'ye giriş yapan 250 kişilik ilk grubun ardından (Seydi, 2014), bugün sayıları yaklaşık 3,6 milyonu bulan kayıtlı Suriye vatandaşı Türkiye'nin uyguladığı açık kapı politikasından faydalanarak ülkemize giriş yapmıştır. Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerine göre 27 Kasım 2019 tarihi itibarıyla ülkemizde 3.644.342 Suriye vatandaşı Türkiye'de geçici koruma statüsünde yaşamaktadır (Grafik 1).

Grafik 1.

*Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Sayısı (GİGM, 2019)*



Türkiye'de geçici koruma kapsamı altında bulunan Suriyeli göçmenlerin demografik özelliklerini gösteren veriler incelendiğinde Türkiye'de bulunan yaklaşık 3,7 milyon Suriyelinin yaklaşık %47 sinin okul çağındaki çocuklar ve yükseköğretim çağındaki gençlerden oluştuğu görülmektedir (Tablo 1). Okul öncesinden yükseköğretime kadar uzanan bu grubun eğitim ihtiyaçlarına yönelik yapılan uygulamalar ve bu süreçte karşılaşılan problemler ile bu problemlere yönelik olası öneriler ilerleyen bölümlerde tartışılacaktır. Öncelikle yaşanan süreci daha iyi anlamak adına Suriye krizi çıktıktan sonraki sürecin özetlenmesi gerekmektedir.

Tablo 1.

Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Dağılımları (GGİM, 2019)

Yaş Aralığı	Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Dağılımları		
	Erkek	Kadın	Toplam
5-9	260.887	245.186	506.073
10-14	202.904	188.072	390.976
15-18	149.356	123.695	273.051
19-24	321.032	229.901	550.993
Toplam	934.179	786.854	1.721.033

### Ülkemizde Bulunan Suriyeli Çocukların Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Ülkemize gelen Suriyeli çocukların eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarda bu süreçte gerçekleştirilen uygulamaların iki ayrı dönem içerisinde incelenebileceği görülmektedir (Özer ve diğerleri 2016; Seydi, 2014). Suriyelilerin Türkiye'ye sığındıkları ilk yıl olan 2011 yılından 2013 yılına kadar olan süreçte, bu durumun geçici olduğu ve şiddet olayları sona erdikten sonra Suriyeli vatandaşların ülkelerine döneceği varsayılarak geçici çözümlere odaklanan uygulamalar yürütülmüştür. Bu dönem atılan adımlar Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi fikrinden ziyade, bu çocukların ülkelerine döndüklerinde eğitimlerine kaldıkları yerden devam edebilecekleri şekilde desteklenmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda kamplarda Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılarak Suriyeli çocuklara anadillerinde Türk müfredatına uygun eğitimler verilmesi sağlanmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Çelik'in 31 Temmuz 2012 tarihinde konuyla ilgili sözleri bu dönemin eğitim politikasını özetlemesi açısından oldukça önemlidir.

*"Dersler kendi müfredatımıza göre Arapça verilecek. Orada çocukların eğitimini ihmal etmemekle birlikte ailelerin Türkiye'de kalmalarını pekiştirecek bir tavırdan da uzak bir üslup içinde yapmaya çalışıyoruz. Başka ülkelerin müfredatlarının takip edildiği yerler, büyükelçiliklerin kendi bünyelerinde açtığı okullar. Onun dışında tüm okullarda kendi müfredatımızı takip ediyoruz."*(Dünya Bülteni, 2012)

Suriye'de yaşanan çatışmaların şiddetinin giderek artması ile birlikte, Suriyeli vatandaşların geri döneceği varsayımı da ortadan kalkmıştır. Bu dönemde kamp sayısı ve kamplardaki nüfus artışına ek olarak, kamp dışında yaşayan Suriyeli nüfusu da hızla artmıştır. Bu artış şehirlerde yaşayan Suriyeliler için eğitim, sağlık gibi hizmetlerin sağlanması ihtiyacını doğurmuştur. Seydi (2014) bu dönemi bir dönüm noktası olarak adlandırmakta ve Türkiye'nin Suriyelilere yönelik yaklaşım ve politikalarının kısa süreli çözümlerden uzaklaşp, daha kapsamlı ve sistematik bir hal almaya başladığı nokta olarak tanımlamaktadır.

Suriyelilerin ülkemizde yasal statüye kavuşması 2014 yılı Mayıs ayında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun kabulü ile olmuştur. Bu kanun ile ülkemizde bulunan Suriyeli göçmenlere özel bir statü olan geçici koruma statüsü verilmiştir. İlgili kanunun 89. Maddesi doğrultusunda bu statüde olan kişiler ve aile üyeleri ilköğretim ve ortaöğretim hizmetlerinden faydalanma hakkına sahip olmuştur. Yine aynı tarihlerde MEB "Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" genelgesini yayınlayarak 6458 sayılı kanun kapsamında ülkemizde bulunan çocukların eğitimine yönelik bazı düzenlemeler yapmıştır. Bu genelge ikamet izni olmayan öğrencilere de yabancı tanıtma belgesi ile Türk okullarına kayıt yaptırabilme hakkı tanınmıştır. Ayrıca, MEB bu genelge ile GEM'lerin varlığını yasal bir zemine oturtturarak akreditasyonu sağlamayı hedeflemiştir. GEM'lerin gerekli durumlarda valilik izni ile il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak yine bakanlık tarafından belirlenen ders çizelgeleri ve öğretim programlarının izlemesi koşuluyla açılabilmesi kararı alınarak uygulamada birlik sağlanması ve yabancı öğrencilerin ülkelerine dönme ya da MEB'e bağlı eğitim kurumlarında eğitimlerine devam etmek istemeleri halinde sene kaybı yaşamamaları hedeflenmiştir.

Öte yandan bu süreçte Suriyeli öğrencilerin eğitiminde bir ikili yapı ortaya çıkmıştır. Kamplarda bulunan çocuklar onlar için açılan GEM'lerde eğitim görürken, şehirlere göç eden ailelerin çocuklarının birçoğunun okula erişimi sağlanamadığı gibi, bir kısmının da MEB'e bağlı okullara kayıt yaptırdığı görülmektedir. MEB bu noktada Suriyeli öğrencilerin eğitiminde ortaya çıkan ikili yapının farkına vararak Suriyeli öğrencilerin eğitim faaliyetlerinin tek elden gerçekleştirilmesine yönelik ilk adımları atmaya başlamıştır.

GEM'lerinin akreditasyonu ile başlayan süreçte uzun vadede MEB'in hedefi bu merkezlerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmesi olarak açıklanmaktadır. MEB Müsteşar Yardımcısı Ercan Demirci 6 Eylül 2016 tarihinde düzenlenen bir toplantıda GEM'lerinin üç yıl içerisinde misyonunu

tamamlayacağını açıklamıştır. Demirci bu süre zarfında Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilebilmesi için gerekli olan Türkçe dilbilgisi ve düzeylerine bağlı yeterliliklerin bu süreçte kazandırılmasının hedeflendiğini ifade etmiştir (MEB, 2016).

Tablo 2.

*Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı (MEB, 2019)*

Yıllar	Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı									
	Resmi Okul		Geçici Eğitim Merkezi		Açık Okullar		Kayıtlı Toplam		Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı
	Öğrenci Sayısı	%	Öğrenci Sayısı	%	Öğrenci Sayısı	%	Öğrenci Sayısı	%		
2014-2015	40.000	%17,39	190.000	%82,61	-	-	230.000	100	756.000	%30
2015-2016	62.357	%20,03	248.902	%79,97	-	-	311.259	100	834.842	%37
2016-2017	201.505	%40,91	291.039	%59,09	-	-	492.544	100	833.039	%59
2017-2018	372.726	%63,31	221.586	%36,69	9.617	%1,59	603.929	100	976.200	%61,87
2018-2019	633.271	%92,48	25.278	%3,69	26.179	%3,83	684.728	100	1.082.172	%63,23

MEB 'in 2019 Temmuz ayında yayınladığı verilere göre Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranı %63,23'e çıkmıştır. Yine aynı raporda GEM'lere devam eden öğrencilerin oranı da 2014-2015 eğitim- öğretim yılında %82,61 iken, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bu oranın %36,69'a 2018-2019 yılında ise %3,69'a düştüğü görülmektedir. Bu rakamlar MEB'in Suriyeli öğrencileri Türk eğitim sistemine entegre etme politikası doğrultusunda değerlendirildiğinde okullaşma oranının arttığı ve GEM'lerde eğitim gören öğrencilerin MEB'e bağlı okullara aktarılma sürecinin neredeyse tamamlandığı görülmektedir. (Tablo 2). Ancak geçen altı yıllık süreçte okula erişimi sağlanamamış yüzbinlerce Suriyeli çocuk ülkemizde çocukluktan yetişkinliğe geçiş yapmıştır. MEB (2019) tarafından açıklanan güncel veriler bu olumsuz durumun henüz ortadan kalkmadığını göstermektedir. Okula erişimi olmayan gençlerin toplumdan ayrıldığı, gettolaşarak radikalleştiği göz önünde tutulursa bu durumun yakın gelecekte sadece Suriyeli gençler için değil ülkemizin geleceği içinde önem taşıdığı görülecektir (Taştan ve Çelik, 2017). Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında Suriyeli çocukların eğitiminde yaşanan sorunları ortaya koyan genel bir tablo çıkarılması hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

Bu araştırma bir alanyazın taraması olup ülkemizde bulunan Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar taranarak bir bu konuda aşılması gereken sorunların ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu amaçla 2011-2019 yılları arasında yayınlanan akademik ve sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan araştırmalar toplanmıştır. Akademik araştırmalara ulaşmak için Ulakbim veritabanı (tr dizin) ile google akademik arama motorunda "suriyeli çocuklar", "mülteci eğitimi", "suriyeli mülteciler" ve "suriyeli öğrenciler" anahtar kelimeleri ile aramalar yapılmıştır. Araştırma kapsamı eğitim ile sınırlı tutulmuştur. Bu sebeple Suriyeli mültecileri konu alan farklı disiplinlerden araştırmalar bu taramaya dahil edilmemiştir. Ayrıca çalışma kapsamında incelenen makaleler Suriyeli çocukların eğitimde karşılaşılan sorunları araştıran betimsel çalışmalar arasından seçilmiştir. Suriyeli öğrencilerin katıldığı deneysel araştırmalar, Suriyeli mültecilere yönelik öğretmen/öğretmen adaylarının algı/tutum gibi duyuşsal değişkenleri inceleyen tarama çalışmaları ve söylem analizleri çalışmanın amacıyla örtüşmediği için kapsam dışı bırakılmıştır. Bu kriterlere uyan 25 makale bu taramaya dahil edilmiştir.

## BULGULAR

Suriye'den ülkemize göç eden çocukların eğitim hayatlarına devam edilmesi adına yapılan çalışmalar incelendiğinde hedeflenen çıktılardan en önemlisinin okul çağındaki çocukların eğitim hayatlarını devam ettirmesini sağlamak olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Suriye iç savaşının başladığı yıl olan 2011 yılından günümüze kadar olan bu süreçte, okul çağındaki bu çocukların eğitimine yönelik politikalar değişime uğramış olsa da, gerek kamplarda gerekse kamp dışında yaşayan Suriyeli çocukların bir şekilde okula erişimini sağlamak için birçok adım atılmıştır. Ancak okullaşma oranlarına bakıldığında 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonunda çağ nüfusunun yalnızca %63'nin okula erişiminin sağlandığı görülmektedir. Okullaşma oranındaki bu artış olumlu bir gelişme olmasına rağmen, okula erişim olanağı bu çocukların Türk Eğitim sistemi içerisinde başarılı olabileceği anlamını da taşımamaktadır. Okula kayıt oranlarının yükselmesi ile başlayan bu süreçte bu çocukların nitelikli eğitim alabilmelerine yardımcı olacak imkanlara erişimi de oldukça önemlidir. Bu bölüm altında Suriyeli çocukların eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar; okula erişimin önündeki engeller, dil engeli ve nitelikli öğretmen eksikliği başlıkları altında toplanarak bu sorunların olası çözümleri tartışılmıştır.

### 1. Okula Erişimin Önündeki Engeller

Okul çağındaki Suriyeli çocukların okula erişiminin önündeki engeller çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından araştırılarak bu konuda birçok rapor hazırlanmıştır. Farklı kurumlar tarafından hazırlanan bu raporlar incelendiğinde, Suriyeli çocukların okula erişimine engel olan nedenlerin benzer olduğu görülmektedir. Örneğin Mülteciler ve Sığınmacılarla Yardımlaşma Dayanışma ve Destekleme Derneği (MSYD) tarafından 2017 yılında yayınlanan raporda Ankara da yaşayan göçmen çocukların okullaşması önündeki engeller ekonomik sebepler (çocuk işçiliği), karma eğitime yönelik tepki, güvenlik sorunları (akran zorbalığı ve ayrımcılık), ailelerin farkındalık ve bilinç eksikleri olarak sıralanmıştır (MSYD, 2017). Benzer olarak SETA vakfı tarafından 2016 yılında hazırlanan raporda da okula erişimin önündeki engeller şu şekilde sıralanmıştır: karma eğitime olan tepki, kamp dışındaki GEM'lere ulaşımın zorluğu ve Suriyelilere ilişkin veri eksikliğidir. Öyle ki kampların dışında yaşayan Suriyelilere ilişkin verilerin eksik olması onlara sağlanacak hizmetlerin planlanması ve uygulanması önündeki en büyük engel olarak tanımlanmıştır (Nur Emin, 2016). Aynı vakıf tarafından 2017 yılında yapılan saha araştırmasında da benzer sebeplerin okula erişime engel olduğu raporlanmıştır. Raporda tek ebeveyn sahibi olma (ebeveynlerden birinin savaşta kaybedebilmesi ya da hala Suriye de bulunması durumu), ekonomik yetersizlikler özellikle de tek ebeveynlikten kaynaklanan ekonomik sıkıntılar ve bu sebepten ötürü çocukların erken yaşta çalışmaya başlamak zorunda kalması, ailelerin yeteri kadar bilgilendirilmemesi ve yönlendirilmemesi, karma eğitime olan tepki ve son olarak yüksek hareketlilik olarak adlandırılan Suriyeli göçmenlerin ülke içindeki büyük çehirlere göç etmesi durumu Suriyeli çocukların okullaşmasının önündeki engeller olarak sıralanmıştır (Coşkun ve diğerleri, 2017). Konuyla ilgili son rapor Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen) tarafından yayınlanmıştır. Raporda ekonomik sebeplerden ötürü çocukların çalışmak zorunda kalması okula erişimin önündeki temel engel olarak ifade edilirken, dil yeterliliğine sahip olmama, Arapça'dan uzaklaşmaya yönelik velilerin endişesi, karma eğitime karşı tepki, GEM'lere ulaşımın zorluğu, Türk veliler, idareciler ve öğretmenler tarafından Suriyelilere karşı gösterilen ilgisiz ve yardımseverlikten uzak tavırlar, okullara erişim için yapılması gereken işlemler ile ilgili gerekli bilgilendirilmenin yapılmaması, Suriyeli öğrencilerin geleceğine dair hissettiği belirsizlikten kaynaklanan okula karşı isteksizlik okullaşmanın önündeki engeller olarak sıralanmıştır. Ayrıca, Suriyeli öğrencilerin liselere kayıt için gerekli olan TEOG sınavına girmemiş olması da okullaşmaya engel başlıca nedenlerden biri olarak ifade edilmiştir (Taştan ve Çelik, 2017).

Bu konuda yapılan akademik araştırmalara bakıldığında STK raporları ile benzer nedenlerin Suriyeli çocukların okula erişimini engellediği görülmektedir (Beltekin, 2016; Levent ve Çayak, 2017). Beltekin (2016) Türkiye'nin mülteci eğitimini karşılama düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada Suriyeli mültecilerin eğitim sistemine entegrasyonunda yaşanan sıkıntıların politika eksikliğinden kaynaklandığı ifade etmiştir. Beltekin (2016) misafir öğrenci olarak görülen Suriyeli mültecileri eğitim sistemine entegre etmekten ziyade onlara eğitim hizmeti sunulmasının tercih edildiğini ve bu durumun okullaşma ve nitelikli eğitimi engellediğini söylemiştir. Beltekin (2016) 'e göre okulların bina açısından yetersizliği, risk altındaki grupların korunmasına yönelik gerekli önlemlerin alınmaması ve okula kayıt için istenen evraklar fazlalığı okullaşma önündeki engellerdir. Nitekim Beltekin (2016)'nin araştırmayı yaptığı 2014 yılından sonra MEB (2014) bir genelge ile ikamet izni olmayan öğrencilere de yabancı tanıtma belgesi ile Türk okullarına kayıt yaptırabilme hakkı tanınmıştır. Bu durumun okullaşma oranının yükselmesine katkı sağladığı düşünülmektedir (Tablo 3). Benzer olarak, Levent ve Çayak (2017) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri Suriyeli öğrencilerin kayıt işlemlerinde kullanılan Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS)'te yaşanan aksaklıklardan ve bazı öğrencilerin yabancı tanıtma belgesine sahip olmadıkları için kayıtlarını yapamadıklarından bahsetmişlerdir.

Son olarak, Taştan ve Çelik (2017) okula erişimin önündeki iki psiko-sosyal sebebin varlığına dikkat çekmişlerdir. İlk olarak Suriyelilerin geleceğine dair hissettikleri belirsizliğin -“geçiciliğin” - Türkiye’ye karşı aidiyet duygusu geliştirememesi ve geleceğe yönelik planlar yapamamaya neden olduğunu söyleyerek bu durumun da onlarda okula karşı isteksizlik yarattığını ifade etmişlerdir. İkincisi ise, Türkiye toplumunun önemli bir kesiminin Suriyelilere yönelik olumsuz bir tutuma sahip olduğu ve bu duyguyla hareket eden eğitimci, idareci ve velilerin Suriyeli çocukların okullara kaydı öncesinde, sırasında ve sonrasında zorlaştırıcı bir tavra büründüklerini, bu sebeple birçok Suriyeli çocuğun kaydının yapılamadığının gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Suriyeli çocukların okullara kaydının yapılmamasında en çok kullanılan bahanenin okullarda yer olmaması olduğuna da yine bu raporda yer verilmiştir.

## **2. Dil Engeli**

Arapça ve Türkçe’nin birbirinden oldukça farklı diller olması Suriyeli çocukların Türkçe eğitime uyum sağlamasını oldukça zorlaştırmaktadır. Suriyeli çocukların yaşadığı zorlukları araştıran STK raporlarında (Coşkun ve diğerleri, 2017; MSYD, 2017; Nur Emin, 2016; Taştan ve Çelik, 2017) ve Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerle yapılan çalışmalarda dil engeli olarak adlandırabileceğimiz bu sorunun varlığına dikkat çekilmektedir (Aykırı, 2017; Doğan ve Ateş, 2018; Eren, 2019; Kiremit, Akpınar, ve Tüfekci Akcan, 2018; Kuzu Jafari, Tonga, ve Kışla, 2018; Leven ve Çayak, 2017; Morali, 2018; Sevilay, Kanat Özlem, ve Demet, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018; Usta, Arıkan, Şahin, ve Çetin, 2018).

Bu sorunu aşmak amacıyla Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonun desteklenmesi (PICTES) projesi kapsamında GEM’lerde Türkçe kurslarının açılması, Türkçe öğretimi için ders kitabı ve müfredat hazırlanması, Türkçe dil becerilerine ölçmeye yönelik ölçüm araçları geliştirilmesi gibi birçok çalışma yürütülmektedir (MEB, 2017). Ancak yapılan bu çalışmalar dil sorununu tamamen ortadan kaldıramamıştır. Türkçe bilmeme hala Suriye çocuklar için okula erişimin önünde ciddi bir engel olarak kalmaya devam etmektedir (Taştan ve Çelik, 2017). Büyükkiz ve Çangal (2016) çalışmalarında 25 Mart 2013’te başlayan ve 3 Haziran 2016 yılına kadar devam eden “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi” kapsamında gerçekleştirilen uygulamaları değerlendirmişlerdir. Çalışma, projenin hedefinin Suriyeli öğrencilere C1 düzeyinde Türkçe öğretmek olmasına rağmen kurslara kayıt yaptıran öğrencilerin sadece 1/3’nün kursu tamamladıklarını göstermiştir. Büyükkiz ve Çangal (2016) bu durumun kız öğrencilerin evlenmeleri ve çocuk sahibi olmaları erkek öğrencilerin ise iş bularak çalışmaları nedeniyle olabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgu okula erişimin önündeki engeller ile paralellik göstermektedir.

### **2.1. Dil Engelinin Aşılmasının Nedenleri**

Yapılan alanyazın taraması dil engelini aşılması gereken bir sorun olarak ortaya koymanın yanı sıra bu engelinin aşılmasının nedenlerini de ortaya çıkarmıştır. Bu nedenlerden ilkinin Suriyeli çocuklara Türkçe öğretilmesi kararının geç verilmesi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere Suriyeli çocukların eğitimine GEM’lerde başlanmış ve eğitim-öğretim dili olarak Arapça kullanılmıştır. Savaş sonrası Suriyelilerin ülkelerine döneceği varsayımından kaynaklanan bu uygulamanın terkedilmesi ve bu çocukların Türk eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik adımların atılması ile birlikte 2016-2017 eğitim-öğretim yılında GEM’lerde haftalık 5 saat olan Türkçe dersleri 15 saate çıkarılmıştır. Bu iki uygulama arasındaki kayıp zaman olarak adlandırabileceğimiz süreç Suriyeli çocuklara Türkçe öğretiminde henüz hedeflenen noktaya gelinememesinin nedenlerinden birisidir. Yine bu politika değişimi ile birlikte GEM’lerin kapatılması ve buradaki öğrencilerin MEB’e bağlı okullara devam etmesi kararlaştırılmıştır. Bu sebeple 1., 5. ve 9. sınıf düzeyindeki Suriyeli öğrencilerin MEB’e bağlı Türkçe eğitim-öğretim veren okullara kayıt yaptırmaları zorunlu hale getirilmiştir. Bu durum özellikle 5. ve 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yeterince dil öğrenmeden Türkçe müfredatla karşılaşmasına neden olmuştur. Zayıf Türkçeyle ya da hiç Türkçe bilmeden Türkçe öğretiminin devam ettiği MEB okullarına kaydırılan çocuklar dersleri takip edememiş bir süre sonra okuldan uzaklaşmışlardır (Coşkun ve diğerleri, 2017; Taştan ve Çelik, 2017). MEB’e yerleştirilen Suriyeli öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenler bu öğrencilerin MEB’e bağlı okullara yerleştirilmelerinde kullanılan tek ölçütün yaşları olduğunu ifade ederek, öğrencilerin aynı yaşta olmalarına rağmen farklı dil yeterliliklerine sahip olduklarını vurgulamışlardır (Sevilay ve diğerleri, 2018).

Dil engelinin aşılmasının bir diğer nedeni Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyallerinin yetersizliği olarak araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Beyhan ve Epçaçan, 2018; Biçer ve Kılıç, 2017; Doğan ve Ateş, 2018; Eren 2019; Gerçek, Alkan, Aloğlu ve Kurtuluş, 2018; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Sevilay ve diğerleri, 2018). Bu anlamda sadece ders materyallerine odaklanarak diğer çalışmalardan daha kapsamlı bir inceleme yapan Biçer ve Kılıç (2017), Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını

öğretmen görüşleri toplayarak değerlendirmişlerdir. Çalışma kapsamında bu ders kitaplarını kullanan öğretmenlere içerik, öğrenci seviyelerine uygunluk, temel dil becerilerinin dağılımı, biçimsel özellikler gibi konularda görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler ders kitaplarının içeriklerinin basit ve etkinlik sayılarının yetersiz olduğunu, farklı kademelerdeki öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını başka bir deyişle farklı kademelerdeki öğrencilere aynı kitapları kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Kitaplarda temel dil becerilerinin dağılımının eşit oranda yapılmadığını, kitapların dil bilgisi ve yazma odaklı olduğunu ve dinleme ve konuşma becerilerine gereken önemin verilmediği ifade etmişlerdir. Benzer bulgular Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimini değerlendiren diğer araştırmalarda da görülmektedir (Doğan ve Ateş, 2018; Moralı, 2018; Sevilay ve diğerleri, 2018). Moralı (2018) materyalden kaynaklı sorunları şu şekilde sıralamıştır: kitapların öğrenci seviyelerine uygun olmaması, kitap içeriklerinin yetersiz olması, materyal ve kırtasiye ödeneği yetersizliği, kitapların okullarda okutulan müfredatla ilişkili olmaması. Sevilay ve diğerleri (2018) çocuklara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin farklı düzeydeki öğrencilere uygun materyal bulamadıkları için kendi içeriklerini oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Doğan ve Ateş (2018) de aynı konuya vurgu yaparak farklı sınıf seviyelerine hitap eden materyallerin bulunmayışının süreci olumsuz etkilediğini, öğretmenlerin internetten yararlanarak bu soruna çözüm üretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Alanyazında bahsedilen bir diğer sorun ise yabancılara Türkçe Öğretimi konusunda belirli bir öğretim programının olmamasıdır (Doğan ve Ateş, 2018; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Sevilay ve diğerleri, 2018). GEM'lerden MEB'e yeterli düzeyde Türkçe bilmeden aktarılan öğrencilerin Türkçe müfredatı tabi tutulduğu ifade eden öğretmenler, Türkçe dersi öğretim programlarının önceki yıllarda uygulandıkları ders programlarından bir farkı olmadığını ifade etmişlerdir. Türk öğrenciler ile aynı müfredattan sorumlu olan Suriyeli öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin Türkçe derslerinde kullanılan program düzeyinde olmadığını, ölçme ve değerlendirme aşamasında sıkıntılar yaşadıklarını söylemişlerdir. Kullanılan programların anadili Türkçe olan öğrenciler için hazırlanmış olmasına dikkat çeken öğretmenler, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda uzman kişiler tarafından hazırlanmış ders programlarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler.

Son olarak, dil engelinin aşılamamasında rol oynayan duyuşsal nedenlerin de olduğu görülmektedir. Suriyeli ailelerin ve çocukların Türkçe öğrenmeye yönelik direnç gösterdiği de STK raporlarında (Coşkun ve diğerleri, 2017; Taştan ve Çelik, 2017) ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerde dile getirilmiştir (Kiremit ve diğerleri, 2018; Moralı, 2018; Sevilay ve diğerleri, 2018; Usta ve diğerleri, 2018). Kuran'ın Arapça olması ve Arapçanın İslamiyet'in dili olarak görülmesi (Taştan ve Çelik, 2017), Suriyelilerin geçici koruma statüsünde bulunmaları ve vatandaşlık hakkına sahip olmadıkları için ülkelerine gönderileceklerine dair inançları (Coşkun ve diğerleri, 2017) ve benliklerini kaybetme endişeleri (Moralı, 2018) Türkçe öğrenmeye yönelik direncin nedenleri arasında gösterilmektedir.

### **3. Nitelikli Öğretmen Eksikliği**

Ülkemizde bulunan Suriyeli çocukların eğitiminde hem Türk hem de Suriyeli eğitimci görev almaktadır. GEM'lerin açılışından itibaren gönüllü olarak bu merkezlerde çalışmaya başlayan Suriyeli eğitimcilerin niteliği konusunda birçok soru işareti bulunmaktadır. Türkiye de öğretmenlik yapabilmek için eğitim fakültesi mezunu olmak ya da eğitim fakülteleri tarafından verilen pedagojik formasyon sertifikasına sahip olmak gerekirken, GEM'ler de çalışan Suriyeli öğretmenler için böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. GEM'lerde görev yapan Suriyeli eğitimcilerin birçoğunun üniversite mezunu olduğunu ispatlamakta sıkıntı yaşadığı, diplomalarının savaş esnasında kaybolması gibi problemlerin olduğu, üniversite mezunu olanların ise birçoğunun öğretmenlik ile ilgili bölümlerden mezun olmamasına rağmen eğitimci yapabildiği gözlemlenmiştir (Beltekin, 2016; Coşkun ve diğerleri, 2017). GEM'lerde görev alan Türk öğretmenler ise Türkçe öğretiminde görevlendirilmek üzere Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe bölümlerinden mezun MEB'te göreve başlamamış öğretmenler arasından seçilmiştir. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenler Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından düzenlenen 40 saatlik hizmet içi eğitim programına alındıktan sonra göreve başlamışlardır (Büyükkiz ve Çangal, 2016). Bu durumu eleştiren Doğan ve Ateş (2018) öğretmen seçiminde mesleki yeterliliğe bağlı kalınmadan atılan bu adımların öğretmenlerin sınıf içindeki yaşadığı zorlukların nedeni olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bunlara ek olarak, devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri Suriyeli öğrenciler ile çalışmak durumunda kalmışlardır. Aykırı (2017) Suriyeli öğrencilere ders veren 18 sınıf öğretmeni ile yaptığı görüşmeler de bu öğretmenlerin lisans eğitimlerinde yabancı öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir ders almadıklarını ve bunun eksikliğini hissettiklerini ve bu konuda herhangi bir kurumdan destek alamadıklarını tespit etmiştir.

MEB'in bu konuda hizmet içi eğitimler verdiği bilinmekle birlikte, Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018) tarafından yapılan araştırmada ise Suriyeli çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlere MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimlerin yeterliliği sorulmuştur. Bu eğitimlere katılan öğretmenler eğitim sınıfı içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmekten uzak bir eğitim olduğunu ifade etmişlerdir. Eren (2019) tarafından yapılan çalışmada GEM'lerde ve devlet okullarında öğretmen ve yönetici olarak çalışan katılımcıların %69'u hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğu ifade etmişlerdir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında ülkemizde bulunan Suriyeli çocukların eğitimine yönelik yapılan çalışmalar incelenerek genel bir durum değerlendirilmesi yapılması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ülkemizde bulunan Suriyeli çocukların eğitimini konu alan akademik çalışmalar ve sivil toplum kuruluşları tarafından hazırlanan raporlar derlenerek genel bir tablo çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili birçok sorun olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunlar okula erişim oranlarının düşüklüğü, dil engeli, nitelikli öğretmen eksikliği şeklinde üç başlık altında toplanmıştır.

Tespit edilen sorunlardan ilki Suriyeli çocukların tamamının okula erişiminin sağlanamaması olarak ifade edilebilir. MEB (2019) tarafından yayınlanan veriler okulçağında bulunan Suriyeli çocukların yalnızca %63,23'ünün okula erişimi olduğunu göstermektedir. Gerek akademik araştırmalarda gerekse STK'lar tarafından yapılan saha araştırmaları sonucunda raporlanan okula erişimin önündeki engellere bakıldığında, temel problemin Suriyeli çocukların ekonomik nedenlerden ötürü çalışmak zorunda kalması olduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazına bakıldığında, bu sorunun Türkiye ile sınırlı kalmadığı Lübnan, Ürdün, Irak, Mısır gibi ülkelerde de Suriyeli mülteci çocukların ekonomik sebeplerden ötürü okula erişim oranlarının düşük olduğu görülmektedir (Culbertson ve Constant, 2015; Shuayb, Al Maghlouth, Held, Ahmad ve Badran, 2016; Watkins ve Zyck, 2014). Okula erişimin önündeki bu engelin kaldırılması için gerek STK raporlarında (Coşkun ve diğerleri, 2017; MSYD, 2017; Nur Emin, 2016) gerekse ulusal (Beltekin, 2016; Levent ve Çayak, 2017) ve uluslararası (Culbertson ve Constant, 2015; Shuayb, Al Maghlouth, Held, Ahmad ve Badran, 2016; Watkins ve Zyck;2014) akademik çalışmalarda bir çok öneri sunulmuştur. Bu öneriler maddi imkânsızlıklar yüzünden okula devam edemeyen öğrenciler için gerekli burslar ile okullara ulaşım için servis desteğinin sağlanması ve nüfusun aşırı arttığı bölgelerde yeni okulların yapılması gibi fiziki imkânların iyileştirilmesine yönelik uygulamaların artırılması şeklinde sıralanabilir.

İncelenen araştırmalar ekonomik nedenlerin yanı sıra kültürel nedenlerin de okullaşmaya engel olduğunu göstermektedir. Bu nedenlerden ilki karma eğitime yönelik tepkidir. Bilindiği üzere Suriye'de lise eğitimi zorunlu olmamakla birlikte kızlar ve erkekler ayrı okullarda eğitim görmektedirler. Türkiye'de temel eğitimin zorunlu olarak karma eğitim şeklinde yürütülmesi Suriyeli velilerin tepkisine neden olmakta bu durum özellikle kız çocukların okuldan uzak kalmasına neden olmaktadır. Ekonomik nedenlerden ötürü okula erişimin oranlarının düşük olması gibi ergenlik sonrası kız çocukların okuldan alınması da yalnızca ülkemizde yaşanan bir olumsuzluk değildir (Nielsen & Grey, 2013; Sinclair, 2002; Shuayb, Al Maghlouth, Held, Ahmad ve Badran, 2016; UNICEF, 2014). Örneğin, Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (2014) tarafından yayınlanan raporda Lübnan'daki yaşları 15 ile 18 arasında olan Suriyeli kız çocuklarının %91'nin okula erişiminin olmadığı ve bu çocukların erken yaşta evlendirildiği söylenmektedir. Bu engelin aşılabilmesi için bazı STK raporlarında kız ve erkek okullarının sayısının artırılmasının önerilmektedir. Ancak bu geçici bir çözüm olduğu gibi 1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu ile de örtüşmemektedir. İlgili kanunun 15. Maddesinde şöyle denilmektedir:

*"– Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir (MEB, 1973, s. 5103)."*

Aynı kanunda Türk Milli eğitiminin genel amacı "... Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş (MEB, 1973, s. 5103)" ve "...hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına



saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli (MEB, 1973, s. 5103).” yurttaşlar olarak yetiştirmek olarak tanımlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için karma eğitimin gerekliliği açıktır. Bu noktada kız ve erkek çocukları için ayrı okullar yapmak yerine, ailelerin farkındalıklarını artırmaya yönelik etkinliklerin yapılmasının önem kazanmaktadır. Yıldırım, Beltekin ve Oral (2018) tarafından yapılan eylem araştırmasında kız çocuklarına ait okula erişim oranı düşük olan Mardin ilinde 20 eğitim koçuyla gerçekleştirilen ikna sürecinden sonra, kızların okula erişim ve devam oranlarının arttığı görülmüştür. Yıldırım, Beltekin ve Oral (2018) bu sonuçtan yola çıkarak etkili bir ikna süreci ve rehberliğin önemini vurgulayarak kız çocuklarının okula erişim ve devam oranlarını artırmak için ev ziyaretleri yapma, aileleri okula davet etme, toplumda önemli kişilerin desteğini alarak güçlü kampanyalar düzenleme gibi tekniklerin faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Kültürel ve ekonomik nedenlerin yanı sıra okula erişimin önünde geçici koruma statüsünde bulunmaktan kaynaklanan geleceğe yönelik belirsizlik hissetme ve yaşadığı ortama yönelik aidiyet hissedememe gibi psikososyal nedenlerin de bulunduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin kayıtlar esnasında Suriyeli ebeveyn ve öğrencilere yönelik olumsuz tutumları ve yardımseverlikten uzak tavırlarının okula erişim oranı olumsuz etkilediği görülmüştür. Taştan ve Çelik (2017) bu engellerin aşılabilmesi için medyanın Suriyelilere yönelik olumlu bir dil geliştirilmesine yardımcı olması gerektiği ve MEB’in okul idarecilerinin tutumuna yönelik tedbirler alması gerektiğini söylemişlerdir. Taştan ve Çelik (2017)’in bu önerilerine ek olarak çok kültürlülük ve göç temalı hizmet içi eğitimlerin de olumlu bir tutum geliştirmeye yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Son olarak, okula kayıt sürecinde yaşanan bürokratik zorlukların okullaşma önündeki engellerden biri olduğu görülmüştür. Okula kayıt için istenen evrakların fazlalığı ve bu konuda herhangi bir sistemin olmayışı bazı öğrencilerin okul dışında kalmasına neden olmuştur. Ancak MEB 2014 yılında “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” genelgesini yayınlayarak 6458 sayılı kanun kapsamında ülkemizde bulunan mülteci çocukların eğitimine yönelik bazı düzenlemeler yapmış ve bu genelge ikamet izni olmayan öğrencilere de yabancı tanıtma belgesi ile okullarına kayıt yaptırabilme hakkı tanımıştır. Yabancı öğrencilerin kayıt işlemlerinin kolaylaştırılmasına olanak sağlayan YÖBİS sisteminin kurulması da okula kayıt sürecinde yaşanan zorlukları azaltmıştır.

Yukarıda özetlenen engellerin aşılmasıyla ülkemizde bulunan mülteci çocukların okula erişiminin sağlanması kadar bu çocukların Türk eğitim sistemi içerisinde nitelikli eğitim alabilmeleri de önem göstermektedir. Ancak incelenen araştırmalar Suriyeli öğrencilerin dil yeterliliklerinin Türkçe eğitim veren kurumlarda eğitim almaya yetecek düzeyde olmadığı göstermiştir (Aykırı, 2017; Doğan ve Ateş, 2018; Eren, 2019; Kiremit, Akpınar, ve Tüfekci Akcan, 2018; Kuzu Jafari, Tonga, ve Kışla, 2018; Leven ve Çayak, 2017; Morali, 2018; Sevilay, Kanat Özlem, ve Demet, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018; Usta, Arıkan, Şahin, ve Çetin, 2018). Bu durumun Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilme kararının ani ve geç bir kararla yapılmasından kaynaklandığı görülmekle birlikte Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin içerik ve çeşitlilik bakımından kısıtlılıklar içerdiği görülmektedir. Ayrıca incelenen araştırmalar Suriyeli ebeveyn ve çocukların benliklerini kaybetme ve Arapçayı unutma endişeleri gibi duyuşsal nedenlerden ötürü Türkçe öğrenmeye yönelik direnç gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Alanyazında tıpkı Almanya, Hollanda ve İsveç’te olduğu gibi, dil engelinin aşılabilmesi için GEM’lerden devlet okullarına geçişte hazırlık benzeri bir sınıfın okutulması ve yalnızca dil yeterliliği olan öğrencilerin devlet okullarına aktarılmasını önerilmektedir (Coşkun ve diğerleri, 2017; Taşkın ve Erdemli, 2018; Taştan ve Çelik, 2017). Ancak MEB (2019) tarafından açıklanan son rakamlar GEM’lerin misyonunu tamamladığını ve Suriyeli öğrencilerin MEB’e bağlı okullara aktarılmasının neredeyse tamamlandığını göstermektedir. Bu noktada hazırlık sınıflarının açılması için geç kalan MEB’in Türkçe dil yeterliliğine sahip olmayan bu öğrenciler için ücretsiz dil kursları sunması ve okullarda okutulan Türkçe ders sayılarının artırılması faydalı olabilir. Türkçe eğitiminde kullanılan materyallerin zenginleştirilmesi, öğrencilerin benliklerini kaybetme korkusuyla Türkçe öğrenmeye direnç göstermelerine engel olmak için müfredata seçmeli olarak Arapça dersinin eklenmesi (Kırkçı, Kırkçı, ve Berberoğlu, 2018) gibi bir çok öneri sunulmuştur.

Çalışma sonucunda elde edilen son bulgu ise Suriyeli çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin yeterli tecrübe ve birikime sahip olmamasıdır. İlk olarak, incelenen araştırmalar GEM’lerde görev alan Suriyeli öğretmenlerin Türk öğretmenlerden farklı olarak pedagojik formasyona sahip olmadıkları ve Arapça bilen öğretmen eksikliği nedeniyle esas meslekleri öğretmenlik olmayan kişilerin de GEM’lerde öğreticilik yaptığını göstermiştir. Benzer olarak Suriyeli çocukların öğretmenliğini yapan Türk öğretmenlerin lisans eğitimlerinde ana dili farklı olan öğrencilerle çalışmak için herhangi bir ders almadıkları görülmüştür. MEB tarafından

yabancı öğrencilerin eğitimine yönelik verilen hizmetiçi eğitimlere birçok öğretmenin katılmadığı ve bu eğitime katılabilen öğretmenlerin ise verilen eğitimin sınıf içinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmekten uzak olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun teyit edilmesi amacıyla YÖK'ün web sitesi üzerinden öğretmenlik lisans programları incelenmiş ve yabancı öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir ders olmadığı görülmüştür. Bilindiği üzere YÖK 2017-2018 eğitim- öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere öğretmenlik lisans programlarını güncellemiştir (YÖK, 2018). Güncellenen öğretmenlik lisans programları incelendiğinde de bu ihtiyaca yönelik bir dersin bulunmadığı görülmektedir. Bir milyon üzerinde yabancı öğrencinin Türk eğitim sistemine dahil edilmesi planlanırken, bu konuda öğretmenlik lisans programlarına herhangi bir dersin konulmaması iki kurum arasında koordinasyon eksikliği olduğu şeklinde yorumlanmaya açıktır. Türk öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrenciler ile çalışması yeni bir durumdur ve bir süre daha bu durumun devam edeceği görülmektedir. Bu sebeple, bu konuda hizmet içi eğitimlerin yanı sıra, lisans programlarına da bu konuyla ilgili derslerin konulması öğretmen niteliğini artırmaya yardımcı olacaktır. Bunun yanı sıra birçok araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin dil engeli yüzünden veliler ile iletişim kuramadıkları için velilere yönelik Türkçe kurslarının açılması ve yurtdışında örnekleri olduğu üzere okullarda her iki dili konuşabilen arabulucu (mediator) kişilerin istihdam edilmesini öneren çalışmalar bulunmaktadır (Taşkın ve Erdemli, 2018).

Son olarak bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde STK raporlarının akademik araştırmalardan daha kapsayıcı olduğu görülmektedir. Özellikle okula erişiminin önündeki engellerin raporlaştırılmasında STK'lar tarafından yapılan saha araştırmalarının akademik çalışmalardan çok daha kapsamlı olduğu ve akademik çalışmaların aksine bu sorunu öğretmen, öğrenci ve veli boyutuyla ele aldığı görülmektedir. Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunları ele alan akademik araştırmaların örnekleminin okul ve GEM yöneticileri ve bu çocukların eğitiminde rol alan eğitimcilerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Suriyeli çocukların eğitimini konu alan akademik araştırmaların süreci öğretmen ve idareci görüşleri üzerinden aktardığı görülmektedir. Bu konuda birebir öğrenciler ile yapılacak çalışmaların öğretmen ve yöneticiler tarafından öngörülemeyen ve gözlemlenemeyen sorunları ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Akademik araştırmalar ile ilgili fark edilen bir diğer kısıtlılıkta araştırmaların Türkçe öğretimi ve genel sorunlara odaklı olmasıdır. Diğer derslerin öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların raporlanması bu konuda çalışmak isteyen araştırmacı ve öğretmenlere faydalı olacaktır. Ayrıca alan yazında yabancılara dil eğitimine yönelik öğretim stratejilerini sunan, bu stratejileri sınavan araştırmaların gerekliliği görülmüştür.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **KAYNAKÇA<sup>1</sup>**

Aras, B., & Yasun, S. (2016). Ipc – Mercator Policy Brief the Educational Opportunities and Challenges of Syrian Refugee Students in Turkey: Temporary Education Centers and Beyond. (Istanbul Policy Center-Sabancı University-Stiftung Mercator Initiative).

\*Aykırı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.

---

<sup>1</sup> Araştırma kapsamında incelenen makaleler \* ile işaretlenmiştir.

- Barkın, E. (2004). 1951 Tarihli Mülteciliğin Önlenmesi Sözleşmesi. *Ankara Barosu Dergisi*, (1), 331-360.
- Başterzi, A.D. (2017). Mülteci, Sığınmacı ve Göçmen Kadınların Ruh Sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry*, 9(4):379-387.
- \*Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs: The example of Syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 175-190
- \*Beyhan, D., & Epçaçan, C. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(19), 285-306.
- \*Biçer, N., ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- BMMYK, (1994). Mülteci Çocuklar Koruma Ve Bakım Kılavuzu, Ankara.
- \*Coşkun, İ., Ökten Eren, C., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., Toklucu, D., Özserp, H. (2017). Engelleri Aşmak Türkiye'de Suriyeli Çocukları Okullaştırmak.
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. Rand Corporation.
- \*Dursun, H., ve Akkaya, A. Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Türkçe İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22. 1-22.
- Dünya Bülteni, (2012).Dinçer: Oyunun kuralı değişmemeli. (2012). <https://www.dunyabulteni.net/egitim/dincer-oyunun-kurali-degismemeli-h221066.html>, Erişim tarihi: 15.12.2018
- \*Doğan, B., ve Ateş, A. (2018). MEB ' e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilere Yönelik Verilen Türkçe Dersinin Öğreticiler Tarafından Değerlendirilme Durumu. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 105-124.
- Düzükaya, H. (2016). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların entegrasyonu ve istihdam politikaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Efe, S., ve Ulusoy, O. (2013). 117 Soruda Mülteci Hakları. İnsan Hakları Gündemi Derneği, Ankara. <http://www.madde14.org/images/d/de/117Soru2013alHGD.pdf>, Erişim Tarihi: 25.12. 2018
- \*Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- \*Gerçek, Ş., Alkan, B., Aloğlu, E., & Kurtuluş, M. (2018). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Programındaki Konuşma Becerisi Kazanımlarına İlişkin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Hazırlanmış Ders Kitaplarının Yeterliliği. *Turkish Studies*, 13(23), 107-120.
- GİGM. (2019). GEÇİCİ KORUMA. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik), Erişim Tarihi: 12.2.2019
- Kaya, İ. ve Yılmaz Eren, E. (2015). Türkiye' deki Suriyelilerin Hukuki Durumu Arada Kalanların Hakları Ve Yükümlülükleri, Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı, SETA Yayınları 55 I. Baskı: 2015 ISBN: 978-605-4023-60-8, İstanbul.
- \*Kırkıç, K. A., Kırkıç, A. P., & Berberoğlu, Ş. (2018). Çok kültürlü bir dünyada mültecilerin eğitim gereksinimleri: Soruna yenilikçi bir çözüm. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(2), 233-254.
- \*Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., ve Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1-10.
- \*Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 108-130.
- \*Kuzu Jafari, K., Tonga, N., ve Kışla, H. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*.
- \*Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 21-46.

- MEB. (2016). Suriyeli öğrenciler Türk eğitim sistemine entegre edilecek. <http://meb.gov.tr/suriyeli-ogrenciler-turk-egitim-sistemine-entegre-edilecek/haber/11815/tr>, Erişim Tarihi:1.12.2018
- MEB. (2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı. Erişim Tarihi: 10. 12. 2019, [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/26120318\\_26-03-2018\\_Yinternet\\_BYIteni.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26120318_26-03-2018_Yinternet_BYIteni.pdf)
- \*Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*.
- \*MSYD, (Mülteciler ve Sığınmacılarla Yadrımlaşma Dayanışma ve Destekleme Derneği). (2017). Geçici Koruma Altındaki Yabancıların Eğitim Hizmetlerine Erişimleri Önündeki Engeller ve Bunların Okullaşma Oranlarına Yansımaları (Ankara Örneği). Ankara.
- Namal,Y.(2012). Türkiye’de 1933-1950 Yılları Arasında Yükseköğretime Yabancı Bilim Adamlarının Katkıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*,2(1),14-19.
- Özer, İ. (2004). Kentleşme, kentleşme ve kentsel değişme. Ekin Kitabevi.
- \*Nur Emin, M. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. Seta, 25.
- \*Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., ve Özde-Ateşok, Z. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76–110.
- Özer, Y. Y., Özde-Ateşok, Z., ve Komsuoğlu, A. (2016). Türkiye’nin Göçmen ve Mültecilere Yönelik Eğitim Politikalarının Dönüşümü. In A. Esen, M. Duman, ve H. Alper (Eds.), *Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler* (pp. 147–170). İstanbul.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- \*Sevilay, B., Kanat Özlem, S., ve Demet, G. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7, 1210–1238.
- Sevinç, G., Davran Kantar, M. ve Sevinç, M.R. (2018). Türkiye’de Kırdan Kente Göç ve Göçün Aile Üzerindeki Etkileri. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 3(6),70-82.
- \*Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(April), 267–305.
- Sinclair, M. (2002). Planning education in and after emergencies. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Shuayb, M., Al Maghlouth, N., Held, K., Ahmad, N., and Badran. T. (2016). An Education For The Future: The Schooling Experience Of Syrian Refugee Children In Lebanon And Germany. A report submitted to Global Education Opportunity
- Sofracı, İ.E. (2018). Nazi Zulmünden Kaçan Almanca Konuşan Mülteci Bilim İnsanlarının İktisat ve Maliye İlmine Katkılarına Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 22(1), 93-106.
- UNICEF (2018). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Birinci Kısım, Madde 21-30, Erişim Tarihi: 16.08.2018, [https://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23d.html](https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html)
- UNHCR (2014) Syrian Refugee Situation Analysis of Youth in Lebanon. Beirut: UN Refugee Agency
- \*Taşkın, P., & Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178.
- \*Taştan, C., ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi Güçlükler ve Öneriler. Ankara:
- \*Usta, M. E., Arkan, İ., Şahin, Y., ve Çetin, M. S. (2018). Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Geçici Eğitim Merkezlerinde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. *MUKADDİME*, 9(1), 173–188.
- Ünal, S. (2014). Türkiye’nin Beklenmedik Konukları: "Öteki" Bağlamında Yabancı Göçmen Ve Mülteci Deneyimi, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3),65-89.

- \*Yaşar Ekici, F. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. İstanbul Zaim Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu, 179-180. İstanbul.
- \*Yavuz, Ö., ve Mızrak, S. (2016). Acil Durumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175–199.
- Yazıcı, E. ve Düzkaya, H. (2017). Misafirlikten vatandaşlığa Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki statüsü: Türkiye ve Avrupa birliği mevzuatı ekseninde karşılaştırmalı bir değerlendirme, *Emek ve Toplum*, 6(16), 419-456.
- Yıldırım, M. C., Beltekin, N., & Oral, T. T. Kızların Okula Erişim ve Devam Oranlarının Artırılması: İkna Süreci. *Şarkiyat*, 10(2), 783-804.
- Watkins, K., & Zyck, S. (2014). Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis. Overseas Development Institute.

### **İletişim/Correspondence**

Yeliz TUNGA

[yelizt@metu.edu.tr](mailto:yelizt@metu.edu.tr)

Dr. Gizem ENGIN

[gizem.engin@ege.edu.tr](mailto:gizem.engin@ege.edu.tr)

Prof. Dr. Kürşat ÇAĞILTAY

[kursat@metu.edu.tr](mailto:kursat@metu.edu.tr)

# **Evaluation of the Use of Learning Strategies in Piano Education in terms of Opinions of Piano Educators and Students\***

**Özlem Kandemir, Mugla Sıtkı Koçman University, <https://orcid.org/0000-0002-5086-5112>**  
**Tuba Yokuş, Mugla Sıtkı Koçman University, <https://orcid.org/0000-0002-6004-5003>**

## **Abstract**

*The aim of this study is to evaluate the use of learning strategies in piano education in terms of opinions of piano educators and students. The study group of the study is composed of piano educators (n: 5) who are working in Muğla Sıtkı Koçman University Fine Arts Education - Music Education Department voluntarily participating in the research and the 4th grade students who take piano education in the Fall Semester of 2018-2019 Academic Year (n: 10). In this study, for the purpose of detailed and in-depth data collection, direct learning of individual perceptions and perspectives of participants, and to understand and explain the current situation qualitative research approach is used. In this framework, the research data is obtained by using semi-structured interview form which is formed by researchers and analyzed, descriptively. As a result of this study, it is determined that the instructors partially use learning strategies in piano education, and the great majority of the students do not use learning strategies, effectively.*

**Keywords:** Piano, piano education, learning strategies



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 334-345  
DOI: 10.17679/inuefd.538556

Article type:  
Research article

Received : 12.03.2019  
Accepted : 25.03.2020

## **Suggested Citation**

Kandemir, Ö., and Yokuş, T. (2020). Evaluation of the Use of Learning Strategies in Piano Education in terms of Opinions of Piano Educators and Students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 334-345. DOI: 10.17679/inuefd.538556

---

\*This work is a part of the study prepared within' Seminar course which is conducted by Assoc. Prof. Dr. Tuba YOKUŞ in Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Educational Sciences, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

It can be said that many factors such as knowledge, skills, experience and attitude gained during the course of his / her life in order to learn more effectively of individuals in the education process. Besides, it is necessary to question "what", "why", and "how" to learn in the learning process and to follow effective ways in this framework. In this context, the learning paths to be selected and to be followed or the procedures to be used are the learning strategies (Yokuş ve Yokuş, 2010). In terms of music education, it can be said that learning strategies are an effective way to understand and comprehend music as well as to comprehend and integrate musical knowledge by gaining students' awareness of musical learning. Piano education, which forms a dimension of musical education, is one of the main elements of instrument education. It is thought that the teaching and learning approaches applied in the piano lessons process are important for the students to gain these abilities, and piano educators and students should benefit from learning strategies in piano education. In this context, in results of research on teaching and learning of learning strategies in the field of music and instrument education (e.g. Neilsen, 2001; Ertem, 2003; Molumby, 2004; Yokuş, 2009) support that learning strategies should be taught to students in music and instrument education.

### **Purpose**

The aim of this study is to evaluate the use of learning strategies in piano education in terms of piano educators and students. In order to achieve this goal, the following questions are sought:

1. Do piano educators give place to learning strategies to solve technical and musical problems in the piano education process?
2. How teaching approach do the piano educators adopt to teaching learning strategies to students?
3. Do piano students use learning strategies to solve technical and musical problems during the piano study?
4. Which learning strategies do piano students make advantage of in the piano study process to solve technical and musical problems?

### **Method**

In this study, detailed and in-depth data collection, direct learning of individual perceptions and perspectives of participants, qualitative research approach is used to understand and explain the current situation. The research data are collected using the semi-structured interview technique which is one of the interview techniques and analyzed descriptively. Work group of this research are Piano educators (n: 5) who are working in Muğla Sıtkı Koçman University Fine Arts Education Music Education Department and voluntarily participating to research, and are randomly selected from the 4th grade students who took piano education in the Fall Semester of 2018-2019 Academic Year(random) that consists of two selected students (n: 10). The research data are presented and analyzed by the researchers, taking into account the questions used in the interview process within the framework of the dimensions determined for the purpose of the research.

### **Findings**

In the first question of this study, when the opinions of piano educators about the using of learning strategies to solve the technical and musical problems in the piano education process are evaluated, the great majority of them use learning strategies; on the other hand, it was determined that one piano instructor mainly focuses on finger exercises and finger numbers which could be considered within the technical study. In the second question of this study, the great majority of piano educators teach learning strategies within the framework of direct teaching approach; on the other hand, it is determined that one piano educator adopts student-centered approach to teaching learning strategies. In the framework of the third question of this study, in the direction of view of the students' that use of learning strategies to solve technical and musical problems in the process of piano study, two of the students make only right hand and left hand working separately, the other two do not use learning strategies in any way, and the other four students use learning strategies to solve technical and musical problems in the piano study process. In addition, it is determined that two students only perform the passages in which they have difficulty in playing, and they stole the piece from start to finish. In the fourth question of this study, according to the students' ideas about which learning strategies they use to solve the technical and musical problems in the piano study process,

in the context of underlying similar or different ideas on the works; it is determined that four of the students do not make such a study and one make seldomly, and five students take advantage of learning strategies that in context of underlying similar or different ideas on the works.

### ***Discussion & Conclusion***

When the views of the piano educators about the using of learning strategies to solve technical and musical problems in the process of piano education are evaluated, it is seen that the great majority of them use learning strategies, however, one piano educator mostly focuses on finger exercises and finger numbers that can be considered within the technical study. When the opinions of piano educators about how they adopt a teaching approach in teaching learning strategies are considered, it can be said that the great majority of them use strategy teaching within the framework of direct teaching approach. It is determined that most of the students do not use learning strategies to solve technical and musical problems. Based on the results obtained from the relevant literature (Kandemir, 2018, Aydiner and Kılınçer, 2013, Er and Özer, 2011, Yokuş, 2009, Ertem, 2003), it is recommended to apply learning strategies in piano education with an eclectic approach. In addition to this, it can be said that the great majority of the students do not have enough knowledge about which learning strategies that they should benefit from to solve technical and musical problems in the piano study process. Therefore, the students should be informed about what these strategies are, how, in which situation and why they should be used in order to enable to use learning strategies effectively in their learning. Besides, it is recommended that the appropriate repertoire should be selected for the students to better understand and experience learning strategies from the beginning of the piano education.



# Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumunun Piyano Eğitimcileri ve Öğrencilerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Özlem Kandemir, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-5086-5112>  
Tuba Yokuş, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-6004-5003>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumunun piyano eğitimcileri ve öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan piyano eğitimcileri (n:5) ile her bir piyano eğitimcisinin 2018-2019 Eğitim- Öğretim Yılı Güz Yarıyılında piyano eğitimi alan 4. sınıf öğrencileri arasından rastgele (random) seçilmiş iki öğrencisi (n: 10) oluşturmaktadır. Araştırmada, ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumu anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırma verileri görüşme tekniklerinden araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretim elemanlarının piyano eğitiminde öğrenme stratejilerini kısmen kullandıkları, öğrencilerin ise büyük çoğunluğunun öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanmadıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Piyano, Piyano eğitimi, Öğrenme stratejileri



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 334-345  
DOI: 10.17679/inuefd.538556

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 12.03.2019  
Kabul Tarihi : 25.03.2020

## Önerilen Atıf

Kandemir, Ö., ve Yokuş, T. (2020). Piyano Eğitiminde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Durumunun Piyano Eğitimcileri ve Öğrencilerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(1), 334-345.  
DOI: 10.17679/inuefd.538556

\*Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı kapsamında tarafından yürütülen "Seminer" dersi kapsamında hazırlanan çalışmanın bir bölümüdür.

## GİRİŞ

Eğitimin hangi alanında olursa olsun eğitim sürecinde, bireylerin daha etkili bir şekilde öğrenmesine yönelik, yaşantısı boyunca edindiği bilgi, beceri, deneyim ve tutum gibi pek çok faktörün etki ettiği söylenebilir. Bunun yanında, öğrenme sürecinde “neyi”, “niçin”, “nasıl” öğreneceğini sorgulamak ve bu çerçevede etkili yollar izlemek gerekir. Bu kapsamda öğrenmek için seçilecek ve izlenecek yollar ya da kullanılacak işlemler “öğrenme stratejileri” dir (Yokuş ve Yokuş, 2010). Öğrenme stratejisi, en genel anlamıyla bireyin öğrenmelerini gerçekleştirmek için geliştirdiği yol olarak tanımlanabilir (Yıldızlar, 2012). Gagne ve Driscoll (1988) öğrenme stratejilerini öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler olarak tanımlamıştır. Öğrenme stratejileri; belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerini işaret etmektedir (Arends, 1997: akt. Demirel, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde, araştırmacılar tarafından öğrenme stratejilerine ilişkin farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin; O'Malley ve arkadaşları (1988, akt. Öztürk, 1995) öğrenme stratejilerini; “Biliş Yönetme Stratejileri”, “Bilişsel Stratejiler” ve “Sosyal Stratejiler” olmak üzere üç başlık altında sınıflandırırken; Gagne ve Driscoll (1988) öğrenme stratejileri; “Dikkat Stratejileri,” “Kısa Süreli Depolamayı Arttırıcı stratejiler,” “Kodlamayı Arttırıcı Stratejiler,” “Geri Getirmeyi Arttırıcı Stratejiler” ve “İzleme Stratejileri” olmak üzere beş aşamada sınıflandırmışlardır. Senemoğlu (2018) ise öğrenme stratejilerini; “İçsel Süreçlere Göre Öğrenme Stratejileri,” “Eklemleme/Genişletme Stratejileri,” “Güdüleme Stratejileri” ve “Yürütücü Biliş Stratejileri” olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırmıştır. Öğrenme stratejileri kapsamında yapılan bu sınıflandırmaların ilgili alanda yapılan pek çok araştırmanın temelini oluşturduğu söylenebilir. Bu çerçevede eğitim sürecinde kullanılan/kullanılabilecek öğrenme stratejilerine; metin kenarına not alma, gruplama, eklemleme, örgütleme, özetleme, gibi etkinlikler örnek olarak verilebilir. Öğretme-öğrenme sürecinde bu tür etkinliklerin kullanılması öğrencilerin bilgiyi bilinçli olarak yönlendirmelerine ve anlamlandırmalarına katkıda bulunabilir. Bununla birlikte Senemoğlu (2018)'na göre, strateji kullanmada önemli olan şey, uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmaktır.

Müzik eğitimi açısından ele alındığında, öğrenme stratejileri, müziksel öğrenmeye dönük öğrencilerin farkındalık kazanarak müziksel bilgileri seçmesinde, düzenlemesinde ve bütünleşmesinde aynı zamanda müziği kavramada ve yorumlama da etkili bir yol olarak düşünülebilir. Müzik eğitimi, kısaca, “müziksel davranış kazandırma”, “müziksel davranış değiştirme ve dönüştürme”, ya da “müziksel davranış geliştirme ve yetkinleştirme” sürecidir (Uçan, 2018). Başka bir deyişle; müzik eğitimi, müziksel bilgi, beceri ve davranışların programlı bir şekilde bireylere/öğrencilere kazandırılmasıdır. Eski toplumlarda müzik öğretimi ile kulak eğitimi, ses eğitimi ve estetik/zevk eğitimi amaçlanıyor iken, günümüzde müziğin insan üzerindeki etkilerinin çok daha iyi anlaşılmasıyla bu amaçların geliştiği ve beklentinin arttığı görülür” (Türkmen, 2017) Bu bağlamda müzik eğitimi, bireyi birtakım müzikal olgularda yetkinleştirme sürecidir denilebilir.

Müzik eğitiminin bir boyutunu oluşturan piyano eğitimi ise çalgı eğitiminin ana unsurlarından biridir. Piyano, hem solo hem de eşlik çalgısı olarak kullanıldığı için çok yönlü ve işlevsel bir çalgıdır (Kandemir, 2018). Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Müzik Öğretmenliği programlarında çalgı eğitimi kapsamında zorunlu olarak yer alan piyano eğitimi ile öğrenciye piyano hem eşlik yapabilmesi, hem deşifre yapabilmesi hem de birçok dönem eserini anlayabilecek ve yorumlayabilecek yetkinliğe ulaşabilmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede bir müzik öğretmeni adayından piyano eğitimi sürecinde çeşitli müzik dönemi eserlerini çalabilme, etkili deşifre yapabilme, kadans yapabilme, okul şarkılarına eşlik edebilme, partisyondan (örneğin, koro ve orkestra parçalarını) okuma ve çalabilme yetisini kazanması beklenmektedir. Bununla birlikte, piyanonun; öğrencinin kendi eğitimini pekiştirirken, aldığı dersler bağlamında (Örneğin; “Müziksel İhtime Okuma Yazma,” “Armoni-Kontrpuan-Eşlik,” “Eğitim Müziği Besteleme,” “Türk Müziği Çok seslendirme” vb.) yararlanabileceği en etkili çalgı olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, piyano eğitimi yoluyla öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlara yönelik piyano dersi sürecinde uygulanan öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin bu yetileri kazanmaları açısından önemli olduğu ve piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinden piyano eğitimcilerinin ve öğrencilerinin de yararlanması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenme stratejilerinin eğitim süreçlerinde kullanılmasındaki amaç öğrencilerin belirlenen eğitimsel hedeflere daha kısa sürede ulaşmalarını sağlamak ve etkin birer öğrenci olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirebilmelerine katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda, müzik ve çalgı eğitimi alanında öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi ve uygulamalarına yönelik yapılmış araştırma sonuçları (örn: Neilsen, 2001; Ertem, 2003; Molumby, 2004; Yokuş, 2009) öğrenme stratejilerinin müzik ve çalgı eğitiminde öğrencilere öğretilmesi gerektiğini destekler niteliktedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Yukarıdaki görüşler doğrultusunda araştırmanın amacı piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumunun piyano eğitimcileri ve öğrencileri açısından değerlendirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Piyano eğitimcileri, piyano eğitimi sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerine yer vermekte midir?
2. Piyano eğitimcileri öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi konusunda nasıl bir öğretme yaklaşımı benimsemektedir?
3. Piyano öğrencileri piyano çalışma sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanmakta mıdır?
4. Piyano öğrencileri piyano çalışma sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik hangi öğrenme stratejilerinden faydalanmaktadır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumu anlamak ve açıklamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen büyük miktarlardaki veriler analiz edilip sentezlenerek özetlenir ve yorumlanır (Büyüköztürk ve Diğ., 2017). Bu çerçevede araştırma verileri görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan piyano eğitimcileri (n:5) ile her bir piyano eğitimcisinin 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında piyano eğitimi alan 4. sınıf öğrencileri arasında rastgele (random) seçilmiş ikişer öğrencisinden (n: 10) oluşmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının piyano eğitimcileri ve öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Piyano eğitimcileri ve öğrencilerinin konu ile ilgili görüşlerini almak için hazırlanan iki ayrı form; öğrenme stratejilerinin türlerini, birbirleri ile benzerliklerini ve farklılıklarını tanıma, piyano eğitimcilerinin öğrencileri öğrenme stratejilerinin piyano eğitiminde nasıl, ne zaman ve niçin kullanabileceği ile ilgili bilgilendirme ve öğrenme stratejilerinin piyano eğitimi sürecinde piyano eğitimcileri ve öğrencileri tarafından kullanılma durumları ile ilgili değerlendirmelerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Formların hazırlanmasında, öncelikle araştırmanın amacı göz önüne alınarak, öğrenme stratejileri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda, araştırmanın amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formlarının soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan formlar, araştırmanın amacı, kapsam, dil, soruların açık ve anlaşılır olması ve nitel çalışmaya uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere uzman görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca öğrencilere uygulanacak olan görüşme formunun, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmesine yönelik 4.sınıf öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri ve öğrenci görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak, sorulara son şekli verilmiştir. İki ayrı form, piyano eğitimcilerinin görüşlerini almak üzere beş; piyano öğrencilerinin görüşlerini almak üzere beş sorudan oluşmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara yüz yüze uygulanmış, uygulama süreci yaklaşık 5-10 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde veriler yazılarak ve ses cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin hepsi randevu alınarak, piyano eğitimcileri için odalarında, 4. sınıf öğrencileri için çalışma odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında güvenilirlik için bütün katılımcılara sorular aynı sırada yönlendirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Görüşme formlarından elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanabilir ya da görüşme sürecinde kullanılan sorular ve boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlendikten sonra açıklanır, yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen

boyutlar çerçevesinde, görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuş ve analiz edilmiştir. Ayrıca verilerin analiz edilebilmesi ve katılımcı görüşlerinin etik kural çerçevesinde ele alınabilmesi için her bir katılımcıya kod verilmiştir. Bu doğrultuda piyano eğitimi veren katılımcılar PE:1 (Katılımcı 1), PE:2 (Katılımcı 2) ... vb. öğrencileri ise Ö:1 (Katılımcı 1), Ö:2 (Katılımcı 2) ...vb. olarak kodlanmıştır. Veriler ortak ya da benzer görüşler doğrultusunda belirlenen boyutlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilgili görüşleri betimlenirken hangi piyano eğitimcisinin öğrencisi olduğunun anlaşılması açısından öğrenci kodu yanında piyano eğitimcisinin koduna da yer verilmiştir. Bazı katılımcı görüşleri de bulgular bölümünde doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur. Çalışma verilerinin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında uzman görüşleri de alınarak çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara uygun şekilde görüşme sürecinde kullanılan sorular kapsamında verilmiştir.

### **Piyano Eğitimcilerinin Görüşleri;**

#### *1. Piyano eğitimcilerinin, piyano eğitimi sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanımlarına ilişkin görüşleri*

Katılımcılara "Piyano eğitimi sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanıyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve katılımcılardan biri öğrenme stratejilerini öğrencinin ihtiyacına yönelik kullandığını, genel olarak armonik kodlama yaptığını (PE:1), bir diğeri öğrenme stratejilerini bildiği kadarıyla öğrencilere aktardığını (PE:2), katılımcılardan biri genel olarak parmak egzersizleri verdiğini ve parmak numaralarının üzerinde durduğunu (PE:3), bir diğeri öğrenme stratejilerine yer verdiğini ve her eser için farklı bir strateji uyguladığını (PE:4), katılımcılardan biri öğrenme stratejilerine piyano eğitiminin başlangıcından itibaren yer verdiğini ve eserleri özellikle öğrenme stratejilerinin kavranması için seçtiğini (PE:5) belirtmiştir.

*Piyano eğitimcilerinin, piyano eğitimi sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanmalarına yönelik verdikleri cevaplara örnek*

"Derslerde genellikle kendim de bildiğim kadarıyla, bildiğim stratejileri yani adını da söyleyerek bildiğim stratejileri, öğrencilere de o stratejinin başlığı adı altında stratejilere yer veriyorum..." (PE:2)

"... tabii ki tüm piyano eğitimi sürecinde öğrencinin ihtiyacına göre öğrenci ile yaptığımız çalışmalarda öğreneceği eserdeki zorluk düzeyine göre öncelikle onun eğitimi boyunca öğrenme stratejilerini keşfetmesine yönelik repertuar seçiyorum..." (PE:5)

Katılımcılara, "Öğrencileri stratejilerin türleri, tanımları, birbirleri ile benzerlikleri ve farklılıkları ile ilgili bilgilendiriyor musunuz?" sorusu sorulmuş olup katılımcılardan biri böyle bir çalışma yürütmediğini (PE:1), bir katılımcı öğrenme stratejileri ile ilgili detaylı bilgisinin bulunmadığını (PE:2), diğer bir katılımcı sadece çalışacağı etüdü seçerken benzerlik taşıyan eserler verdiğini (PE:3), bir diğer katılımcı eserden esere verilen stratejilerin değiştiğini (PE:4), bir katılımcı ise tüm stratejileri tanıyabileceği bir piyano repertuarı seçip, bütün stratejilerle ilgili bilgiler verdiğini (PE:5) belirtmektedir.

*Piyano eğitimcilerinin, öğrencileri stratejilerin türleri, tanımları, birbirleri ile benzerlikleri ve farklılıkları ile ilgili bilgilendirmelerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek*

"...doğrusu bununla ilgili çok ciddi bir çalışma yürüttüğümü söyleyemem..." (PE:1)

"Genelde strateji ile ilgili yani bu öğrenme stratejileriyle ilgili çok detaylı bilgim olmadığı için bu konuda bilgi vermiyorum..." (PE:2)

Katılımcılara "Öğrencileri, öğrenme stratejilerini nasıl kullanacağı konusunda bilgilendiriyor musunuz?" sorusu sorulmuş olup, katılımcılardan biri motif yapısına ve ritmik ya da poliritmik pasajlara özellikle dikkat çektiğini (PE:1), diğeri bildiği stratejilerle ilgili bilgilendirme yaptığını (PE:2), katılımcılardan bir diğeri bunu daha çok 8. dönemde yaptığını (PE:3), katılımcılardan biri, gerekli olduğu zamanlarda bilgilendirme yaptığını (PE:4), bir diğeri ise bunu bir süreç olarak ele aldığını, eğitimin tamamında bütün stratejilere yer veren çalışmalar yaptığını (PE:5) belirtmiştir.

*Piyano eğitimcilerinin, öğrencileri öğrenme stratejilerini nasıl kullanacağına ilişkin verdikleri yanıtlara örnek*

"Bu daha çok 8. dönemde yaptığımız şeyler aslında, bütün mesela 1. Sınıfta ya da 2. Sınıfta öğrenme stratejilerini derslerde konuşuyoruz çokça..." (PE:3)

"Bildirdiğim stratejileri nasıl kullanacaklarıyla ilgili bildiğim stratejilerle ilgili bilgilendiriyorum öğrencileri..." (PE:2)

Katılımcılara "Öğrencileri öğrenme stratejilerini ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendiriyor musunuz?" sorusu sorulduğunda katılımcılardan biri, bu konuyla ilgili özellikle bir çalışma yapmadığını, bu konuyu 8. dönemde anlattığını (PE:1), katılımcılardan biri, genelde öğrenci teknik sıkıntı yaşadığında, yanlış sesler bastığında armonik gruplama ya da altını çizme stratejilerini kullandığını (PE:2), bir

diğeri, öğrenci hangi stratejiye ihtiyaç duyuyorsa o konuda bilgilendirdiğini (PE:3), katılımcılardan biri, öğrenme sürecinde öğrenme stratejileriyle ilgili bilgilendirme yaptığını (PE:4), diğeri bir katılımcı ise, hangi durumda hangi stratejinin kullanılması gerektiği konusunda bilgilendirme yaptığını (PE:5) belirtmiştir.

*Piyano Eğitimcilerinin, öğrencileri öğrenme stratejilerini ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiğine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek*

"Yok bu konu ile ilgili detaylı bir bilgilendirme yaptığımı söyleyemem..." (PE:1)

"Tabii ki, her bir stratejinin müziği öğrenirken ya da notayı öğrenirken her strateji her noktada etkili olmayabilir. Yani hangi stratejiyi hangi durumda kullanacağını öğrencinin bilmesi lazım..." (PE:5)

2. *Piyano eğitimcilerinin öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi konusunda nasıl bir öğretme yaklaşımı benimsedikleri hususundaki görüşleri*

Katılımcılara "Öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi konusunda nasıl bir öğretme yaklaşımı benimsiyorsunuz?" sorusu sorulmuş ve katılımcılardan biri, uygulayıp göstermenin yanında bir de el vurdurarak ritmik çalışma yaptırdığını (PE:1), bir diğeri bildiği stratejileri öğrenciye önce anlatarak sonra uygulayarak gösterdiğini (PE:2), katılımcılardan biri, daha çok öğrenci merkezli yaklaştığını (PE:3), katılımcılardan biri, yapılması gereken stratejileri çalarak gösterdiğini (PE:4), bir diğeri ise, öğrencinin bütün stratejileri öğrenebilmesi için doğrudan öğretim yaklaşımını benimsediğini (PE:5) belirtmiştir.

*Piyano eğitimcilerinin, öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi konusunda nasıl bir öğretme yaklaşımı benimsediklerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek*

"Bildiğim stratejileri öğrencilere önce örnekleyerek anlatıyorum, bir eser üzerinde anlatıyorum "burada diyorum şu stratejiyi kullanabilirsin, böyle stratejik yaklaşmak gerekebilir buna" önce onun tanımını yapıyorum, anlatıyorum, daha sonra da uygulayarak gösteriyorum." (PE:2)

"Her bir eser üzerinde verilmesi gereken öğrenme stratejilerini deşifre ve çözümlemede aşamasında tek tek yapılması gereken teknikleri çalarak gösterme yöntemi yaklaşımını kullanırım." (PE:4)

## **Öğrenci Görüşleri;**

1. *Öğrencilerin piyano çalışma sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri*

Öğrencilere "Piyano çalışma sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerinden faydalıyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve katılımcılardan biri, sağ el ve sol el ayrı olarak ve ölçüleri ayırarak çalışmalar yaptığını (Ö:1; Ö:2-PE:3), diğeri bir katılımcı, notaları kodlayarak grupladığını (Ö:3-PE:4), bir diğeri, zihinde kodlama yaptığını sağ eldeki notaya göre sol eldeki notayı kodladığını (Ö:4-PE:4), katılımcılardan biri, çalamadığı yeri sürekli tekrarladığını, akor seslerine göre çalıştığını (Ö:5-PE:2), diğeri bir katılımcı, bazen faydalandığını ama genelde eseri çalışmaya başladığında sonuna kadar çaldığını (Ö:6-PE:2), katılımcılardan biri, örgütleme, zincirleme ve armonik olarak inceleme yaptığını (Ö:7-PE:5), diğeri bir katılımcı, faydalandığını, armonik ve melodik örgütleme, özetleme o an eseri çalışırken neye ihtiyacı varsa o çalışmayı yaptığını (Ö:8-PE:5), bir diğeri öğrenme stratejisi diye bir şey duymadığını (Ö:9-PE:1), bir diğeri, faydalanmadığını, sürekli tekrar ederek eseri ezberlediğini (Ö:10-PE:1) belirtmiştir.

*Piyano çalışma sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin verdikleri yanıtlara örnek*

"Evet faydalıyorum, mesela akor üzerinden gidiyorum..." (Ö:5)

"Öğrenme stratejisi diye bir şey duymadım, bilmiyorum." (Ö:9)

"...mesela eseri izliyorum, inceliyorum örgütleme, zincirleme, birbirine bağlı notalar var mı? Armonik olarak ta inceliyorum. O şekilde birbirine bağlamaya çalışıyorum." (Ö:7)

2. *Piyano öğrencilerinin piyano çalışma sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik hangi öğrenme stratejilerinden faydalandıklarına ilişkin görüşleri*

Öğrencilere "Piyano eserlerini çalışma sürecinde eserler üzerinde benzer ya da farklı fikirlerin altını çiziyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve katılımcılardan biri, nadiren yaptığını (Ö:1-PE:3), katılımcıların ikisi çizmediğini (Ö:2; Ö:10-PE:3; PE:1), katılımcılardan biri, yaptığını, farklı gelen notaların, grupların altını çizdiğini (Ö:3-Ö:4), bir diğeri, tartımları bölemediği zaman notalar üzerine ok çizdiğini ama genelde çizmediğini (Ö:4-PE:4), katılımcılardan bir diğeri, çizdiğini, aynı pasajların başka sayfalarda geldiğinde hatırında kalması bakımından kolaylık oluşturduğunu (Ö:5-PE:2), katılımcılardan ikisi, altını çizmediğini, genelde hafızasında tuttuğunu (Ö:6; Ö:9-PE:2; PE:1), bir diğeri, çizdiğini, ezber yapmasında kolaylık sağladığını ve eseri daha kısa sürede öğrendiğini (Ö:7-PE:5), katılımcılardan bir diğeri, renkli kalemlerle benzer fikirleri çizdiğini veya benzer görünüp farklı gelen yerleri de renkli kalemle çizdiğini (Ö:8-PE:5), belirtmiştir.

*Öğrencilerin piyano eserlerini çalışma sürecinde eserler üzerinde benzer ya da farklı fikirlerin altını çizmeye yönelik verdikleri yanıtlara örnek*

"Altını çizmiyorum ama onları genellikle görsel olarak kodlamaya çalışıyorum. Hafızayla kodluyorum." (Ö:6)

"...Altını çizmiyorum ama aklımda tutuyorum..." (Ö:9)

"Evet yapıyorum çünkü bunu yapmam hem ezberimi kolaylaştırıyor hem eseri de hızlı öğrenmemi sağlıyor, o yüzden yapıyorum." (Ö:7)

Öğrencilere "Piyano eserlerini çalışma sürecinde eserin bütününün anlamlandırmaya yönelik zihinsel tekrar veya gruplama stratejilerinden yararlanıyor musunuz?" sorusu sorulmuş olup, katılımcılardan ikisi çok sık yapmadığını, bazen yaptığını (Ö:1; Ö:6-PE:3; PE:2), diğer üçü yararlanmadığını (Ö:2; Ö:3; Ö:9-PE:3; PE:4; PE:1), katılımcıların üçü zihinsel tekrar yaptığını (Ö:4; Ö:8; Ö:10-PE:4; PE:1; PE:5), katılımcıların biri gruplama yaptığını (Ö:5-PE:2), katılımcıların bir tanesi tona hakim olmak için sadece kadans yaptığını (Ö:7-PE:5) belirtmiştir.

*Piyano eserlerini çalışma sürecinde eserin bütününün anlamlandırmaya yönelik zihinsel tekrar veya gruplama stratejilerinden yararlanmalarına ilişkin yanıtlara örnek*

"...Zihinsel tekrar yapıyorum sınavlardan önce genelde parçayı çalıştıktan sonra ister istemez parça beynimde zaten ezberle gidiyor, o sayede evdeyken filan kafamda tekrar ettiğim oluyor. Hem sağ el hem de sol el tekrar edebiliyorum. Gruplamayla ilgili bir şey yapmıyorum..." (Ö:10)

"...Hayır hiç yararlanmadım..." (Ö:9)

Öğrencilere "Piyano eserlerini ezberlemeye yönelik stratejik bir yol izliyor musunuz?" sorusu sorulmuş olup, katılımcılardan biri genel olarak parçalara ayırarak ezber yapmaya çalıştığını (Ö:1-PE:3), katılımcılardan üçü, herhangi bir yol izlemediklerini, strateji uygulamadıklarını ve ezber yapamadıklarını (Ö:2-PE:3; Ö:5-PE:2; Ö:9-PE:1), katılımcılardan biri sürekli çalışarak, eserin devamlılığını getirerek ezberlediğini (Ö:3-PE:4), bir diğeri baştan sona sürekli çala çala ezberlediğini (Ö:4-PE:4), diğer bir katılımcı ölçü ölçü ezber yaptığını ama sonra kendini kaptırıp sonuna kadar çaldığını, bu şekilde ezber yaptığını (Ö:6-PE:2), katılımcılardan biri bir yol izlemediğini, çaldıkça ezber yaptığını (Ö:7-PE:5), bir diğeri armonik örgütleme yaparak hızlı ezber yaptığını (Ö:8-PE:5), diğer bir katılımcı ezber yeteneğinin kuvvetli olduğunu ve kendi kendine bir strateji yolu izlemeden çaldıkça ezberlediğini (Ö:10-PE:1) belirtmiştir.

*Öğrencilerin, piyano eserlerini ezberlemeye yönelik stratejik bir yol izlemelerine ilişkin verdikleri yanıtlara örnek*

"...Sürekli çala çala ezberliyorum..." (Ö:4)

"...Yok hayır, çaldıkça aklıma giriyor..." (Ö:7)

Öğrencilere "Piyano eserlerini çalışırken müziksel fikirleri anlamlandırmaya yönelik müziksel örgütleme ve müziksel özetleme stratejilerini kullanıyor musunuz?" sorusu sorulmuş olup, katılımcılardan üçü müziksel fikirleri anlamlandırmaya yönelik müziksel örgütleme ve müziksel özetleme stratejilerini bilmediklerini ve kullanmadıklarını (Ö:1-PE:3; Ö:3-PE:4; Ö:6-PE:2), katılımcılardan ikisi kullandıklarını, özetleme, örgütleme yaparak esere daha hakim olduklarını, ezberlemelerini ve eseri çalmalarını daha kolaylaştırdığını, armonik ve melodik örgütleme ve özetleme yaparak çalıştıklarını (Ö:7-PE:5; Ö:8-PE:5), bir diğeri sadece akor olarak çalıştığını (Ö:4-PE:4), katılımcılardan biri kullandığını (Ö:5-PE:2), diğer bir katılımcı bazen arpejleri akor olarak çaldığını (Ö:9-PE:1), katılımcıların ikisi her zaman değil, ara sıra böyle çalıştıklarını, bazen armonik kodlama yaptığını (Ö:2-PE:3; Ö:10-PE:1) belirtmiştir.

*Öğrencilerin piyano eserlerini çalışırken müziksel fikirleri anlamlandırmaya yönelik müziksel örgütleme ve müziksel özetleme stratejilerini kullanmalarına ilişkin verdikleri yanıtlara örnek*

"Bunu çok sık kullanmıyorum, hatta pek kullanmıyorum." (Ö:6)

"...Evet kullanıyorum, armonik, melodik. Ya da bazen müziksel özetleme ya da örgütlemenin yanında kodlama, görsel kodlamalar da yapıyorum..." (Ö:8)

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorular çerçevesinde sırasıyla sunulmaktadır.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, piyano eğitimcilerinin, piyano eğitimi sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; büyük çoğunluğunun öğrenme stratejilerini kullandığı; diğer taraftan bir piyano eğitimcisinin daha çok teknik çalışma kapsamında değerlendirilebilecek parmak egzersizleri ve parmak numaraları üzerinde durduğu görülmektedir. Öğrenme stratejilerinin kullanımı kapsamında, öğrencileri stratejilerin türleri, tanımları, birbirleri ile benzerlikleri ve farklılıkları ile ilgili bilgilendirmelerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, piyano eğitimcilerinden ikisinin bu kapsamda bir çalışma yürütmediği, bir piyano eğitimcisinin sadece çalışacağı eserleri çalarken eserle benzerlik taşıyan bir etüt verdiği, diğer iki katılımcının ise stratejilerin türleri ve tanımları ile ilgili öğrencilere bilgilendirme yaptığı belirlenmiştir.

Araştırma sorusu kapsamında piyano eğitimcilerinin öğrencilere öğrenme stratejilerini nasıl kullanacağı konusunda bilgilendirmelerine ilişkin görüşler değerlendirildiğinde; piyano eğitimcilerinden sadece birinin

öğrencilere tüm piyano eğitimleri sürecinde bütün stratejileri nasıl kullanacağına ilişkin bilgilendirme yaptığı, diğer bir piyano eğitimcisinin sadece 8.dönem piyano ve öğretimi dersi kapsamında bilgilendirme yaptığı, bir piyano eğitimcisinin gerekli gördüğü zamanlarda bilgilendirme yaptığı, bir diğerinin bu kapsamda eserlerdeki motif yapısına ve özellikle ritmik yapıya dikkat çektiği, piyano eğitimcilerinden birinin ise sadece bildiği stratejiler ile ilgili öğrencilere bilgilendirme yaptığı belirlenmiştir.

Piyano eğitimcilerinin, öğrencileri öğrenme stratejilerini ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirmeye ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise; piyano eğitimcilerinin çoğunluğunun öğrencileri öğrenme stratejilerini ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirdiği görülmektedir. Diğer taraftan bir piyano eğitimcisinin bu konu ile ilgili öğrencilere detaylı bir bilgilendirme yapmadığı ve sadece 8.dönem piyano ve öğretimi dersi kapsamında bu konuya değindiği belirlenmiştir.

Senemoğlu (2018), eğitim süreçlerinde öğrenme stratejilerinin etkili olarak kullanılabilmesi için öğrencilerin öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleri ile benzerlik ve farklılıkları ve bu stratejileri nasıl kullanacağı gibi konularda bilgiye sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, piyano eğitimcilerinin çoğunluğunun, piyano eğitimi sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Bununla birlikte iki piyano eğitimcisinin özellikle bu stratejilerin türleri, tanımları, birbirleri ile benzerlik ve farklılıkları gibi konularda öğrencilere daha az bilgilendirme yapması dikkati çekmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, Aydın ve Kılınçer (2013) çalışmalarında, öğrencilere öğrenme stratejilerinin kullanımının öğretilmesinin piyano dersindeki başarı düzeylerini arttıracığı sonucuna varmışlardır. Er ve Özer (2011), deneysel olarak gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonucunda, anlamlandırma stratejilerinin, öğrencilerin piyano dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Yokuş (2009), piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik deneysel olarak gerçekleştirdiği çalışmada; müzik eğitimi anabilim dalı piyano öğrencilerine öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik bir öğretim süreci uygulamış ve yapılan bu öğretim süreci sonucunda deney grubu öğrencilerinin piyano dersi başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Diğer bir çalışmada Ertem (2003) piyano eğitiminde örgütlenme stratejilerinin kullanımına yönelik 1 haftalık sürede deneysel olarak gerçekleştirdiği araştırmasında, örgütlenme stratejilerini kullanan deney grubunun bu stratejileri kullanmayan kontrol grubu öğrencilerine göre temel piyano öğreniminde ve performans başarılarında olumlu yönde ve anlamlı derecede gelişme sağladıkları saptamıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının piyano dersi başarısı üzerinde önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda piyano eğitiminde teknik ve müzikal problemlerin çözülmesinde öğrenme stratejilerinin kullanımına tüm piyano eğitimcilerinin yer vermesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde, piyano eğitimcilerinin öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi konusunda nasıl bir öğretme yaklaşımı benimsediklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, çoğunluğunun doğrudan öğretim yaklaşımı çerçevesinde strateji öğretime yer verdikleri söylenebilir. Diğer taraftan bir piyano eğitimcisi öğrenci stratejilerinin öğretimi konusunda daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediğini belirtmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde öğrenme stratejilerine yönelik "doğrudan öğretim" ve "karşılıklı öğretim" olmak üzere iki temel yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Doğrudan öğretim yaklaşımı anlatım, gösteriler, alıştırma-tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Karşılıklı öğretim yaklaşımı ise, öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde sunuş yapmasından çok, model olmasını gerektirir. Öğretmen bu yaklaşımında öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağını öğrencilere sesli düşünerek gösterir (Yokuş ve Yokuş, 2010). Bu bağlamda doğrudan öğretim yaklaşımının öğrenme stratejilerini kavramaya yönelik daha etkili bir yol olacağı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu çerçevesinde öğrencilerin piyano çalışma sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerden ikisinin bu kapsamda sadece sağ el ve sol el ayrı olarak çalışma yaptığı, diğer ikisinin hiçbir şekilde öğrenme stratejilerini kullanmadıkları, diğer 4 öğrencinin ise piyano çalışma sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Buna ek olarak iki öğrencinin sadece çalmakta zorlandıkları pasajlara yönelik tekrar yaptıkları ve eseri baştan sona çaldıkları görülmektedir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanmadıkları belirlenmiştir. İlgili literatürde gerçekleştirilen araştırmalara dayanarak (Kandemir, 2018, Aydın ve Kılınçer, 2013, Er ve Özer, 2011, Yokuş, 2009, Ertem, 2003) piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının başarı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında öğrencilerin bu stratejileri piyano öğrenme süreçlerinde kazanım hedeflerine bağlı olarak eklektik bir yaklaşımla kullanması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu çerçevesinde, öğrencilerin piyano çalışma sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik hangi öğrenme stratejilerinden faydalandıklarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, eserler üzerinde benzer ya da farklı fikirlerin altını çizme kapsamında, öğrencilerden dördünün böyle bir çalışma yapmadığı, birinin nadiren böyle bir çalışma yaptığı, 5 öğrencinin ise eserler üzerinde benzer ya da farklı fikirlerin altını çizme kapsamında öğrenme stratejilerinden faydalandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin piyano eserlerini çalışma sürecinde eserin bütünü anlamlandırmaya yönelik zihinsel tekrar veya gruplama stratejilerinden yararlanmalarına ilişkin görüşleri doğrultusunda, öğrencilerden ikisinin nadiren bu stratejilerden yararlandıkları, diğer üçünün yararlanmadığı, üç öğrencinin sadece zihinsel tekrar yaptığı, birinin sadece gruplama yaptığı, diğer birinin ise tona hakim olmak için sadece kadans yaptığını belirlenmiştir.

Öğrencilerin piyano eserlerini ezberlemeye yönelik stratejik bir yol izlemelerine yönelik görüşleri doğrultusunda, öğrencilerden birinin genel olarak parçalara ayırarak ezber yapmaya çalıştığı, öğrencilerden üçünün, herhangi bir yol izlemedikleri, strateji uygulamadıkları ve ezber yapamadıkları, 4 öğrencinin baştan sona sürekli çala çala ezberlediği, diğer bir öğrencinin ölçü ölçü ezber yaptığı, sadece bir öğrencinin öğrenme stratejileri kapsamında armonik örgütleme stratejisinden yararlanarak hızlı ezber yaptığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin piyano eserlerini çalışırken müziksel fikirleri anlamlandırmaya yönelik müziksel örgütleme ve müziksel özetleme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerden üçünün müziksel fikirleri anlamlandırmaya yönelik müziksel örgütleme ve müziksel özetleme stratejilerini bilmedikleri ve kullanmadıkları, katılımcılardan ikisinin eserleri armonik ve melodik örgütleme ve özetleme yaparak çalıştıkları, bir diğerinin eseri sadece akor olarak çalıştığı, iki öğrencinin kullandığı, katılımcıların ikisinin her zaman değil, ara sıra böyle çalıştıkları, bazen armonik kodlama yaptığı belirlenmiştir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun, piyano çalışma sürecinde teknik ve müzikal problemleri çözmeye yönelik hangi öğrenme stratejilerinden faydalanmaları gerektiği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde etkin olarak kullanabilmeleri için bu stratejilerin neler olduğu, nasıl kullanılması gerektiği, hangi durumda ve niçin kullanılması gerektiği konularında bilgilendirmeleri gerektiği; Buna ek olarak öğrencilerin piyano eğitimine başladığı andan itibaren öğrenme stratejilerini daha iyi kavraması ve deneyimlemesi için buna uygun bir repertuar seçimiyle eğitim sürecinin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz ve Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



- Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Er, K. O. ve Özer, K. Z. (2011). Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26),67-86.
- Kandemir, Ö. (2018, Ekim). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano eserini ilk çalışma aşamasındaki öğrenme başarıları: Parçadan bütüne stratejisine karşı armonik özetleme stratejisi*. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur. Bodrum/Muğla.
- Kılınçer, Ö. ve Aydiner, M. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2). 1-33.
- Molumby, M. M. (2004). *The application of different teaching strategies reflective of individual students' learning modalities in the university flute studio class*. Unpublished Doctoral Thesis, The Ohio State University, Ohio, USA.
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3 (2). 155-167.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (25. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Türkmen, E. F. (2017). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42: 430-440.
- Yıldırım ve Şimşek. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üst bilişsel farkındalığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yokuş, H. ve Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için stratejisi rehberi I: Öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.

#### **İletişim/Correspondence**

Öğr. Gör. Özlem KANDEMİR  
[oserceler@mu.edu.tr](mailto:oserceler@mu.edu.tr)

Doç. Dr. Tuba YOKUŞ  
[tubayokus@mu.edu.tr](mailto:tubayokus@mu.edu.tr)

# **The views of pre-service social studies teachers on values education and values included in social studies curriculum**

**Feyzullah Ezer, Firat University, Education Faculty, 0000-0002-5862-8541**

**Müşerref Kübra Kınacı, Firat University, Institute of Education Sciences, 0000-0003-0918-3715**

## **Abstract**

The DBU research was conducted in order to determine the values education of the candidates of Social Studies Teachers and their opinions about the values in the Social Studies Curriculum. The case study model which is suitable for the qualitative research approach was used in the research. The study group of the study was determined on the basis of volunteering, with one of the purposeful sampling methods, easily accessible case sampling. The research was carried out with the students of Elazığ Firat University, Malatya İnönü University and Muş Alparslan University Education Faculty, Social Studies students in 2017-2018 academic year. The data of the study were obtained by using a semi-structured interview form with the interview technique and the obtained data were analyzed with the content analysis method. The research data were evaluated using the qualitative data analysis program. When the findings were evaluated, it has been determined that the value of social studies teacher candidates are aware of value education and value education when they see the value education and the opinions about the values in Social Studies curriculum. It has been determined that the role of the Social Studies course in value education has an important place in educating effective citizens, owning national and universal values and protecting cultural values. Different proposals have been reached regarding the education of values and values in the curriculum of Social Studies. Accordingly, pre-service teachers can be informed about value teaching and these informations can be supported by applications.

**Keywords:** values, values education, social studies, social studies curriculum



İNÖNÜ University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 346-365  
DOI: 10.17679/inuefd.547138

Article type:  
Research article

Received : 30-03-2019  
Accepted : 18-02-2020

## **Suggested Citation**

Ezer, F. and Kınacı, M. K. (2020). The views of pre-service social studies teachers on values education and values included in social studies curriculum. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 346-365. DOI: 10.17679/inuefd.547138

*This article was produced from the master thesis accepted by Firat University, Institute of Educational Sciences in July, 2018.*

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Value is a concept that has existed for centuries, affecting the social lives. Although the values vary based on the age and society, their significance never fades (Çakıroğlu, 2013, s. 1). Values are one of the basic elements of the culture and they guide the behavior and determine the good or the bad, true or false, desired or undesired behavior (Eser, 2013, s. 18). Values education, on the other hand, is an education given in schools to raise mature individuals who are aware of social values (Kantar, 2014, s. 4-13). Social Studies is one of the important courses that allow the individuals to recognize the society and the problems of this society, to be good citizens, to learn their responsibilities, to understand their relationship with themselves and with their environment, and to understand the values and characteristics of the world and their nation (Necdet, 2007, s. 49). The social studies course curriculum aims to train primary and secondary school children as citizens who know their responsibilities and to prepare them for social life. Thus, Social Studies course aims the individuals to acquire the values included in the curriculum (Gömleksiz ve Cüro, 2011, s. 95). Therefore, the values that are significant in the Social Studies curriculum are the topics emphasized in the value education curriculum (Özdemir, 2009, s. 22).

### **Purpose**

The aim of the present study was to determine the views of pre-service social studies teachers on values education and the values included in the Social Studies curriculum. Thus, the study aimed to analyze the values in the middle school Social Studies course based on the views of pre-service teachers. It was considered that determination of the views of pre-service social studies teachers would contribute to the values education, future studies, and will fill the gap in the literature.

### **Method**

In the present study, which aimed to reveal the views of pre-service social studies teachers on values education and values included in the Social Studies curriculum, a case study model based on the qualitative research approach was adopted. The study group included senior students attending Social Studies teaching departments at Elazığ Fırat University, Malatya İnönü University and Muş Alparslan University education faculties during the 2017-2018 academic year. Purposive sampling method was used to determine the study group. The study data were collected with interview method. Content analysis method was used to analyze the study data. The research data were evaluated by using qualitative data analysis program.

### **Findings**

Main categories related to values and values education in Social Studies curriculum were determined as "the concept of value", "value education", "the role of social studies course in value education", "values to be acquired by students", "reasons for the acquisition of values", "effectively imparting values to students", "the methods and techniques used in gaining values", "classroom environment for gaining values" and "the adequacy of the values education provided in the university level". These main categories were divided into sub-categories: Analysis of the categories in the concept of value demonstrated that the category of "the elements that integrate the society" was the most frequently cited category by pre-service teachers. Analysis of the categories in the values education demonstrated that the category of "planned and systematic education in the school" was the most frequently cited category. Analysis of the categories in the role of the Social Studies course in values education demonstrated that the category of "training active citizen" was the most frequently cited category by pre-service teachers. Analysis of the categories in the values that should be acquired by the students in the Social Studies curriculum demonstrated that the "patriotism" was the most frequently mentioned category.

### **Discussion & Conclusion**

It was determined that the pre-service teachers defined the value as the elements that integrate the society, a set of rules, an element that regulates the relations between the individual and the society, the concepts that were passed from one generation to the next, and an abstract criterion that determines the importance

of something. It was observed that the values education was defined as the planned and systematic education provided at the school, a family education, and a process that continued until the end of life. In the values education of Social Studies course; It has been found to have an important place in terms of effective citizen cultivation, concretizing abstract concepts, introducing national and universal values, meeting national values, protecting and improving cultural values. The values of patriotism, respect, love, justice, equality, responsibility, independence, industriousness, freedom and benevolence which are included in the Social Studies curriculum were determined as the most prominent values by pre-service teachers. Different methods and techniques can be used instead of using the same method during the instruction of the values in Social Studies curriculum. In order to maintain an active classroom environment during acquisition of the values, technology, classroom activities, and visual equipment could be utilized, schools could provide these facilities. Further studies on values and values education could be conducted during the instruction of social studies teaching curricula.

# Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Yönelik Görüşleri

Feyzullah Ezer, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 0000-0002-5862-8541

Müşerref Kübra Kınacı, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 0000-0003-0918-3715

## Öz

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, gönüllülük esasına dayalı olarak, amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ Fırat Üniversitesi, Malatya İnönü Üniversitesi ve Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma verileri görüşme tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma verileri nitel veri analiz programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşlerine bakıldığında değer kavramının ve değer eğitiminin farkında oldukları, değer eğitiminin sadece okul ile sınırlı kalmadığını bu eğitimin ailede verilebileceği gibi yaşam boyu sürebileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminde ki rolünün, etkili vatandaş yetiştirme, ulusal ve evrensel değerlere sahip çıkma ve kültürel değerleri koruma adına önemli bir yere sahip olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ve değerler eğitimine ilişkin farklı önerilere ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarına değer öğretimi ile ilgili bilgilendirilmeler yapılabilir, bu bilgilendirmeler uygulamalarla desteklenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler, Değerler eğitimi, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 346-365  
DOI: 10.17679/inuefd.547138

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 30-03-2019  
Kabul Tarihi : 18-02-2020

## Önerilen Atıf

Ezer, F. ve Kınacı, M. K. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri. *İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 21(1), 346-365. DOI: 10.17679/inuefd.547138

Bu makale Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Temmuz, 2018 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Değerler çağlara ve toplumlara göre değişiklik gösterse de önemini kaybetmeyen bir kavram ve yüzyıllardır var olan, toplumların yaşamını etkileyen önemli bir konudur (Çakıroğlu, 2013, s. 1). Kültürü oluşturan temel unsurlardan biri olan ve davranışlara yön veren değerler, iyi veya kötü, doğru veya yanlış, yapılması beklenen veya beklenmeyen davranışların neler olduğunu gösteren ölçütlerdir (Eser, 2013, s. 18). Değerler, birey ve toplumun yaşam standartlarını artıran, kültürlerarası farklılıkları belirleyen, o kültürde yaşayan toplumun dağılmasını ve parçalanmasını önlemeye çalışan, yine o toplumu bir arada tutmayı ve toplumsal huzuru sağlamayı amaçlayan kurallar bütünüdür (Aktepe, 2010; Avcı, 2007).

Bir toplumun devam etmesi ve hayatta kalabilmesi için o toplumun değerlerini kabul etmesi, benimsemesi ve gelecek kuşaklara aktarması gerekmektedir (Tokdemir, 2007, s. 17). Toplumun amacı, içinde yaşanılan toplumun sürekliliğini sağlayacak güçlü nesiller yetiştirmektir. Bu nesillerin tarihini bilen, geleceğe umutla bakan ve kültürel mirasa duyarlı bireyler olarak yetişmesi gerekmektedir (Beldağ, 2012, s. 29). Böylece değerler yoluyla bir topluma fayda sağlayan, iyi, uyumlu ve üretken vatandaşlar yetişmektedir (Hökelekli, 2010, s. 5). Bu da ancak değerler ve değerler eğitimi yoluyla olmaktadır çünkü bir toplumun güçlü ve sorumluluklarını bilen bir nesil yetiştirmesi ve toplumun devamlılığının sağlanması ancak değerlerin kazanılmasıyla mümkündür (Beldağ, 2012, s. 29). Çünkü değerleri, eyleme dönüştürmek atılan önemli adımlardan biridir (Çağlayan, 2013, s. 99). Dolayısıyla insanlar, bir toplumda var olan değerlerle büyür ve o değerlerle yaşarlar. Bu değerler insan yaşamına yön verip onu toplumun bir parçası kılar. Dolayısıyla toplumun gelişmesi ve ilerlemesi bu değerlere sahip bireylerin varlığı ile sağlanmaktadır, bu da ancak değer eğitimi aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Son zamanlarda sosyal yaşamda meydana gelen şiddet, anne, baba ve öğretmene saygısızlık gibi birçok sorun aileleri ve eğitimcileri kaygılandırmaktadır. Bu durum da etkili bir değerler eğitiminin gerekliliğini açıkça göstermektedir (Yazar, 2016, s. 110). Değer eğitimi, en genel tanımıyla değerlerin öğretilmesi için yapılan bir eğitim olarak tanımlanabilir (Keskin, 2016, s. 327). Değer eğitimi, değerlerin bilincinde olan, olgun ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmek için ailede ve okullarda verilen bir eğitimidir (Kantar, 2014, s. 13). İnsanlığın sahip olduğu evrensel değerlerin önemini vurgulayarak karakter sahibi, değerlerini koruyan, sorumluluklarını yerine getiren vatandaşlar yetiştirmek değerler eğitiminin bir görevidir (Altan, 2011, s. 55). Değerler eğitimi, anne karnında başlamaktadır. Çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için sevgi, merhamet ve güven temelli bir ortam gereklidir (Ergen, 2019, s. 62). Aile, çocukların değerleri tanıması ve benimsemesini ve davranış biçimlerini öğrenmesini sağlayan ilk kurumdur (Aydın ve Akyol Gürler, 2014, s. 31). Ailede başlayan bu süreç eğitim kademelerinde de kontrollü ve farklı şekillerde desteklenmeli ve geliştirilmelidir (Çelik, 2016; Ergen, 2019). Okulların en önemli görevlerinden biri öğrencilerin gelişimine katkıda bulunarak onları olumlu yönde etkilemek ve programda belirtilen değerleri öğrencilere kazandırmaktır (Baysal, 2013, s. 9). Bunun yanında, öğrencilere değer kazandırmada öğretmenlerin de payı büyüktür (Çetin, 2013, s. 1736). Öğretmenler de öğrencilere birtakım sorumluluklar vererek değer gelişimine katkıda bulunmaktadırlar (Aydın ve Akyol Gürler, 2014, s. 46).

Her toplum kendi değerlerini bilen, yaşayan ve yaşatan bireyler yetiştirmek ister. Bireyler değer eğitimi ile topluma uyum sağlamayı, sosyalleşmeyi ve kültürel olarak sahiplik duygusunu öğrenirler (Ulusoy ve Arslan, 2016, s. 7). Değer eğitiminin amacı, toplumsal ve evrensel değerleri benimseyerek, karakter gelişimini destekleyerek, iyi vatandaş yetiştirerek ve akademik başarıyı artırarak öğrencilerin sosyal eğilimlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Durdukoca, 2019, s. 103). Okullarda değer eğitiminin etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi için öncelikle okullarda değer kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Bu da okulların öğretmen, idareci, hizmet personeli gibi tüm paydaşlarının birbirleri ve öğrenciler ile olan iletişimlerinde bütün değerleri dikkate alması ile mümkün olabilmektedir (Selanik Ay, 2016, s. 36). Üniversitelerin sağladığı değerler ise öğrencilere iyi bir yaşamı inceleme ve elde etme konusunda daha geniş bir bakış açısı edinmeyi sağlayan amaçların oldukça ötesindedir (Penny, Kevin ve David, 2019, s. 46).

Değer eğitimi ile hoşgörülü, empati yapabilen, kendine ve diğerlerine saygı duyan bireyler yetiştirmek mümkündür. Bu sebeple öğretim programlarının değer eğitimi destekleyecek nitelikte olması önemlidir (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2016, s. 273). Sosyal Bilgiler, öğrencilerin yaşadıkları toplumu ve bu toplumun sorunlarını bilmelerini, iyi bir vatandaş olmalarını, sorumluluklarını öğrenmelerini, kendisiyle ve çevresiyle olan ilişkilerini anlamalarını, dünyada ve ülkesindeki değer ve özellikleri kavramalarını sağlayan önemli derslerden biridir (Necdet, 2007, s. 49). Bu amaçla Sosyal Bilgiler dersi ile öğretim programında yer alan değerlerin bireylere kazandırılması hedeflenmiştir (Gömlüksiz ve Cüro, 2011, s. 95). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler; adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşlerini tespit etmektir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının yapılacak olan diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

- Sizce değer nedir?
- Değerler eğitimi nedir?
- Sosyal Bilgiler dersi değerler eğitiminde nasıl bir rol üstlenmiştir?
- Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan, öğrencilere kazandırılması gereken değerler sizce nelerdir?
- Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler sizce öğrencilere neden kazandırılmalıdır?
- Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerleri öğrencilere etkili bir biçimde kazandırabileceğinizi düşünüyor musunuz?
- Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
- Öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerleri kazanmalarını sağlayacak bir sınıf ortamı oluşturabileceğinizi düşünüyor musunuz?
- Üniversitede verilen değerler eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımına dayalı durum çalışması modeli kullanılmıştır. "Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Elazığ Fırat Üniversitesi, Malatya İnönü Üniversitesi ve Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 29'u kadın, 31'i erkek toplam 60 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu gönüllülük esasına dayalı olarak, amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. "Amaçsal (amaçlı) örnekleme, olası olmayan seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır" (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 90). Çalışma grubuyla ilgili demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Üniversite ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

Üniversite	Cinsiyet	Öğretmen Adayı
Fırat Üniversitesi	Kadın	11
	Erkek	9
İnönü Üniversitesi	Kadın	10
	Erkek	10
Muş Alparslan Üniversitesi	Kadın	8
	Erkek	12
Toplam	Kadın	29
	Erkek	31

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Bu formun hazırlanmasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapan üç öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınarak görüşme formunda yer alacak sorular listesi oluşturulmuştur ve daha sonra oluşturulan bu liste, şekillendirilerek görüşme formu hazır hale getirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini, düşüncelerini ve önerilerini tespit etmek amacıyla 9 adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, "Sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22).

Araştırmanın verilerinin değerlendirilebilmesi için nitel veri analiz programından faydalanılmıştır. Analizler yapılırken, ilk önce kod listesi oluşturulmuş sonra bu kod listeleri kendi içerisinde tutarlı olacak biçimde ayarlanmıştır. Daha sonra sorulan her soru için ana kategori ve alt kategoriler tespit edilmiştir. Böylelikle kaç katılımcının aynı kavrama vurgu yaptığı ortaya konulmuştur. Elde edilen kategoriler ve yükleme sayıları modeller halinde sunulmuştur. Bu nitel verilerin nicelleştirilmesini ve kategorilerin daha fazla yoğunlaştığı alanların toplu bir şekilde gözler önüne serilmesini sağlar. Bu sayede araştırmaya ilişkin daha net ve kapsamlı bir görüntünün ortaya çıkması sağlanmış olur.

Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla veri analiz sürecine yani kategorilere nasıl ulaşıldığı açıklanarak araştırma sonucunda elde edilen kategoriler ve bu kategorilere yönelik katılımcı görüşlerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Kategori ve alt kategorilere yönelik katılımcı görüşleri, tırnak içerisinde italik olarak başında Ö.A.(1.K/E), (1.Öğretmen adayı, kadın/erkek) şeklinde kısaltmalardan oluşan ifadelerle belirtilmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını detaylıca açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması açısından önemli ölçütlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 270).

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi'nden (20/11/2017-231447) etik izin alınmıştır.

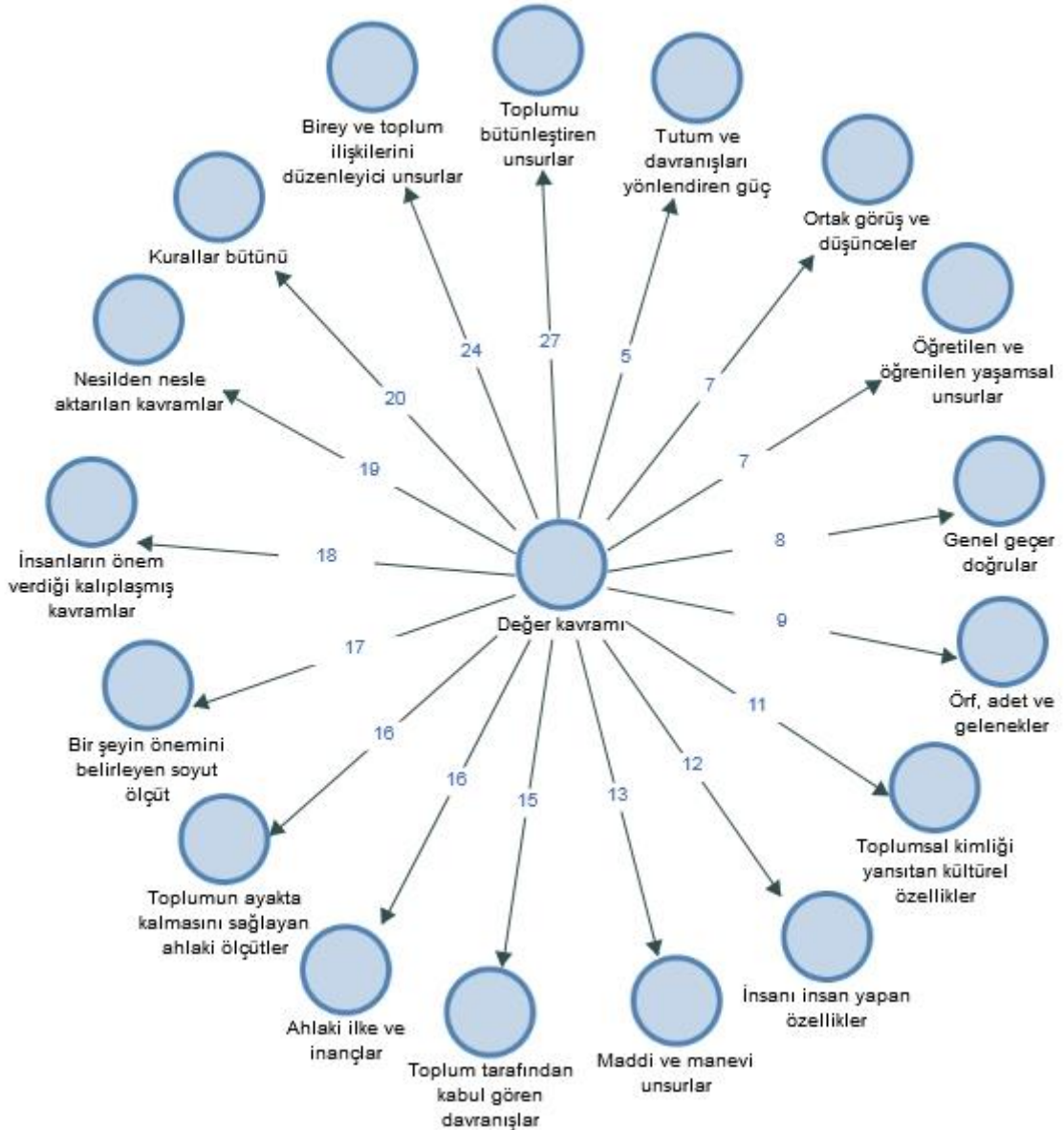
### **BULGULAR**

Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ve değerler eğitimi ilişkin ana kategoriler; "değer kavramı", "değer eğitimi", "Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki rolü", "öğrencilere kazandırılması gereken değerler", "değerlerin kazandırılma nedenleri", "değerlerin öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılması", "değerlerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve teknikler", "değerlerin kazanılmasında sınıf ortamı" ve "üniversitede verilen değerler eğitiminin yeterliliği" olarak belirlenmiş ve modeller halinde sunulmuştur.

#### **Değer Kavramına İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer kavramı ile ilgili görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda bu kategorinin on yedi alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye yönelik model ve yükleme sayıları şekil 1'de yer almaktadır.





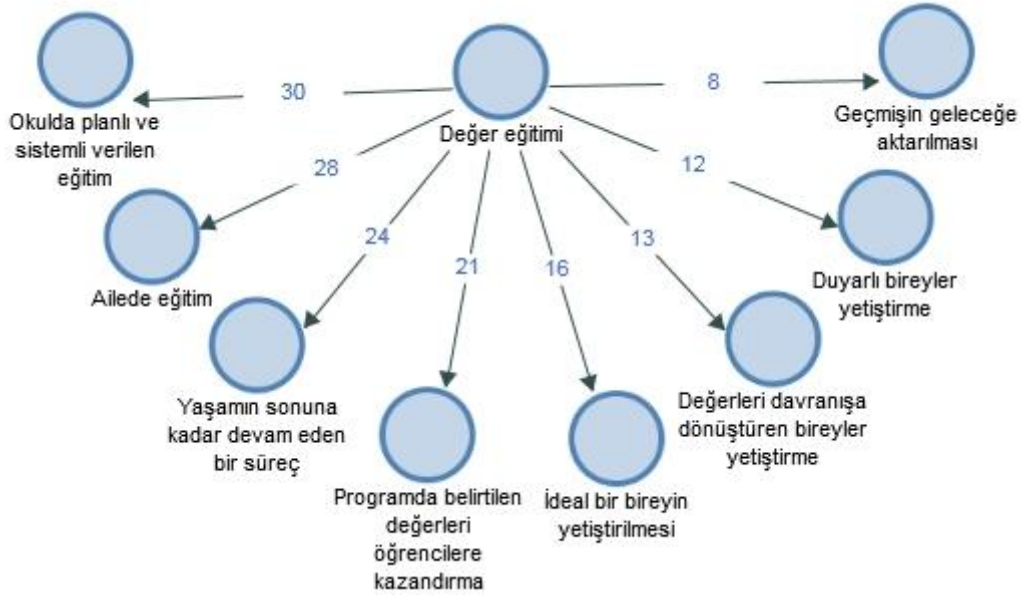
Şekil 1. Değer kavramına ilişkin model

Şekil 1'de yer alan kategoriler incelendiğinde en fazla yükleme ile "toplumu bütünleştiren unsurlar" öğretmen adayları tarafından en çok dile getirilen kategori olmuştur. En az yüklemenin ise "tutum ve davranışları yönlendiren güç" kategorisine olduğu görülmektedir. Bu verilere yönelik bazı alt kategorilere ve öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Değer kavramını "toplumu bütünleştiren unsurlar" olarak ifade eden öğretmen adayları düşüncelerini Ö.A.(20.K) "*Değerlerin olmadığı bir toplumda, toplumsallıktan bahsedemeyiz yani huzur olmaz, düzen olmaz bu yüzden değerler önemlidir yani toplumu bir arada tutan ve bütünleştiren kavramlardır.*" Ö.A.(25.K) "*Bir toplumda bulunan bireylerin ve toplumun birliğini, bütünlüğünü sağlayan ve koruyan unsurlar diyebilirim.*" cümleleriyle ifade etmişlerdir. Değer kavramını "birey ve toplum ilişkilerini düzenleyici unsur" olarak ifade eden öğretmen adayları ise görüşlerini Ö.A.(13.K) "*Bireylerin toplum içinde var ettiği ve toplumun düzenini sağlayan öğeler bütünüdür ve insanlar arasındaki ilişkiyi sağlayan kavramlardır.*" Ö.A.(16.E) "*Bence değer, toplumdaki kuralları yönlendiren ve bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen ve bağlılıklarını artıran unsurlardır.*" cümleleriyle belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde değer kavramını toplum ve insan hayatı üzerinde önemli ölçüde etkisi olan bir kavram olarak ifade ettikleri görülmektedir.

### Değer Eğitime İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer eğitimi ile ilgili görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda bu kategorinin sekiz alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye yönelik model ve yükleme sayıları şekil 2’de yer almaktadır.



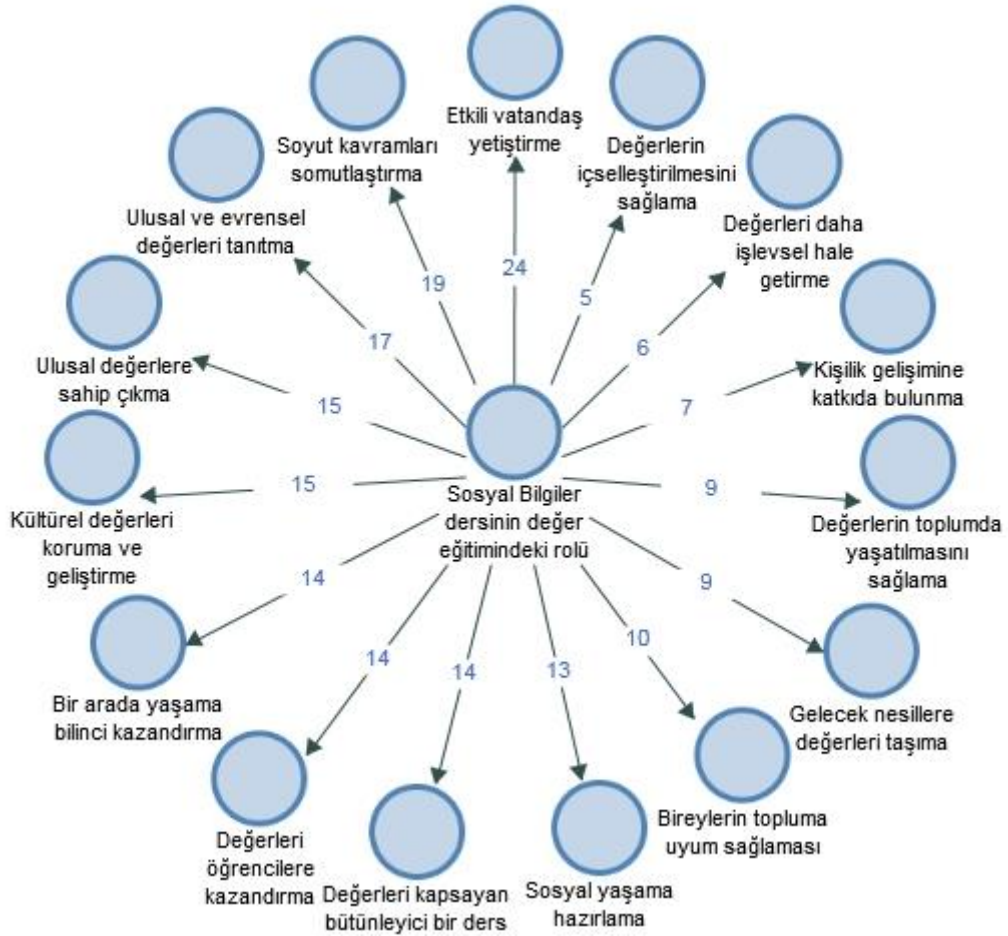
Şekil 2. Değer eğitimine ilişkin model

Şekil 2’de yer alan kategoriler incelendiğinde en fazla yükleme ile “okulda planlı ve sistemli verilen eğitim” kategorisi öğretmen adayları tarafından en çok dile getirilen kategori olmuştur. En az yüklemenin ise “geçmişin geleceğe aktarılması” kategorisine olduğu görülmektedir. Bu verilere yönelik bazı alt kategorilere ve öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Değer eğitimi “okulda planlı ve sistemli verilen eğitim” olarak ifade eden öğretmen adayları düşüncelerini Ö.A.(37.K) “Değerler eğitimi de öğrencilere kazandırılacak şeylerdir. Misal anlama, dinleme, iletişim bunların hepsi değerler arasındadır ve planlı bir şekilde okullarda değerler eğitimi olarak verilebilecek şeylerdir.” Ö.A.(52.K) “Değer eğitimi bence okul içinde dışında verilen görgü kuralları ahlak biçimidir. Değer her zaman hayatın içinden de alınır. Okulda hayatın bir parçası olduğu için bu değerler eğitimi okulda planlı olduğu için daha çok etkilidir.” cümleleriyle ifade etmişlerdir. Değer eğitimi “ailede eğitim” olarak açıklayan öğretmen adayları ise görüşlerini Ö.A.(14.E) “Değerler eğitiminin yani bunun ilk olarak okulda verilebileceğini düşünmüyorum açıkçası. Bu insanın çocukluğundan itibaren aileden almış olduğu bir eğitimidir bence yani bir nevi kültürüdür.” Ö.A.(37.K) “Değerler eğitimi sadece okulda verilmez. İnsanlar günlük hayatta da değerler eğitimi alabiliyor. Örneğin değer eğitimi aileden başlıyor. Annenin çocuğuna büyüğüne saygılı ol evladım demesi bu bir değer eğitimidir...” cümleleriyle belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde değer eğitimi genel olarak okulda formal ve ailede informal yollarla verilen bir eğitim olarak tanımladıkları görülmektedir.

### Sosyal Bilgiler Dersinin Değer Eğitimindeki Rolüne İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki rolü ile ilgili görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda bu kategorinin on beş alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye yönelik model ve yükleme sayıları şekil 3’de yer almaktadır.



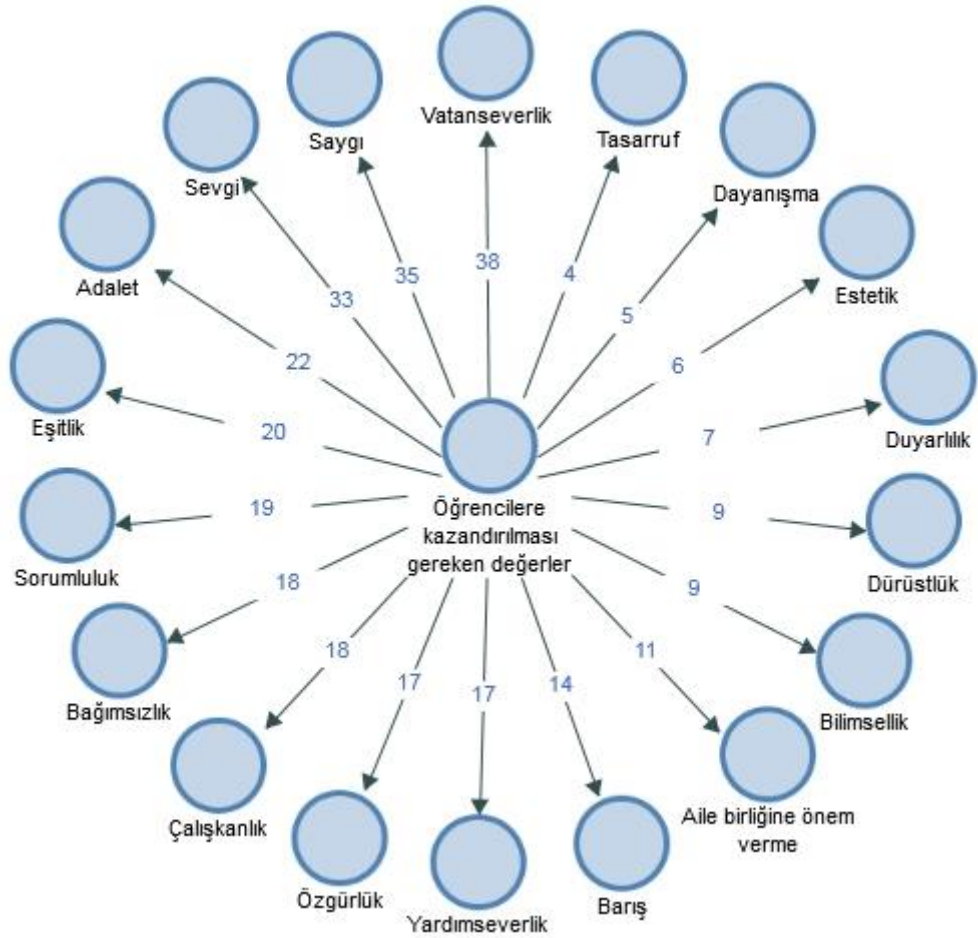
Şekil 3. Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki rolüne ilişkin model

Şekil 3'de yer alan kategoriler incelendiğinde en fazla yüklemeye ile "etkili vatandaş yetiştirme" en çok dile getirilen kategori olmuştur. En az yüklemenin ise "değerlerin içselleştirilmesini sağlar" kategorisine olduğu görülmektedir. Bu verilere yönelik bazı alt kategorilere ve öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki rolünü "etkili vatandaş yetiştirme" olarak ifade eden öğretmen adayları düşüncelerini Ö.A.(3.K) "*Sosyal Bilgilerin amacı etkili vatandaş yetiştirmektir bu amacı gerçekleştirebilecek en önemli derslerden biridir Sosyal Bilgiler çünkü bu dersteki değerler bu amacı gerçekleştirmemize yardımcı olur.*" Ö.A.(39.K) "*Bence Sosyal Bilgiler dersi değer eğitiminde vatandaşlık bilinci adı altında rol üstlenerek dersin amacına uygun hedefleri kazandırmayı üstlenmiştir.*" cümleleriyle ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki rolünü "ulusal ve evrensel değerleri tanıma" olarak ifade eden öğretmen adayları ise görüşlerini Ö.A.(58.E) "*Sosyal Bilgiler dersi toplumu gündelik hayata adapte etme noktasında en büyük yardımı sunan derstir. Bu dersin amacı bireyi toplumun sahip olduğu değerleri öğretip tanıtmaktır.*" Ö.A.(10.K) "*...o yüzden sadece toplumsal değerleri değil ve evrensel değerleri de çocuğa kazandırmamızda Sosyal Bilgiler dersi önemlidir.*" cümleleriyle belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde etkili vatandaşlar yetiştirme ve ulusal ve evrensel değerleri tanıma gibi nedenlerle Sosyal Bilgiler dersinin değer eğitimindeki rolünün oldukça önemli olduğu görülmektedir.

#### **Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Öğrencilere kazandırılması gereken değerler ile ilgili görüşler incelenmiş ve bu kategorinin on sekiz alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye yönelik model ve yüklemeye sayıları şekil 4'de yer almaktadır.



Şekil 4. Öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin model

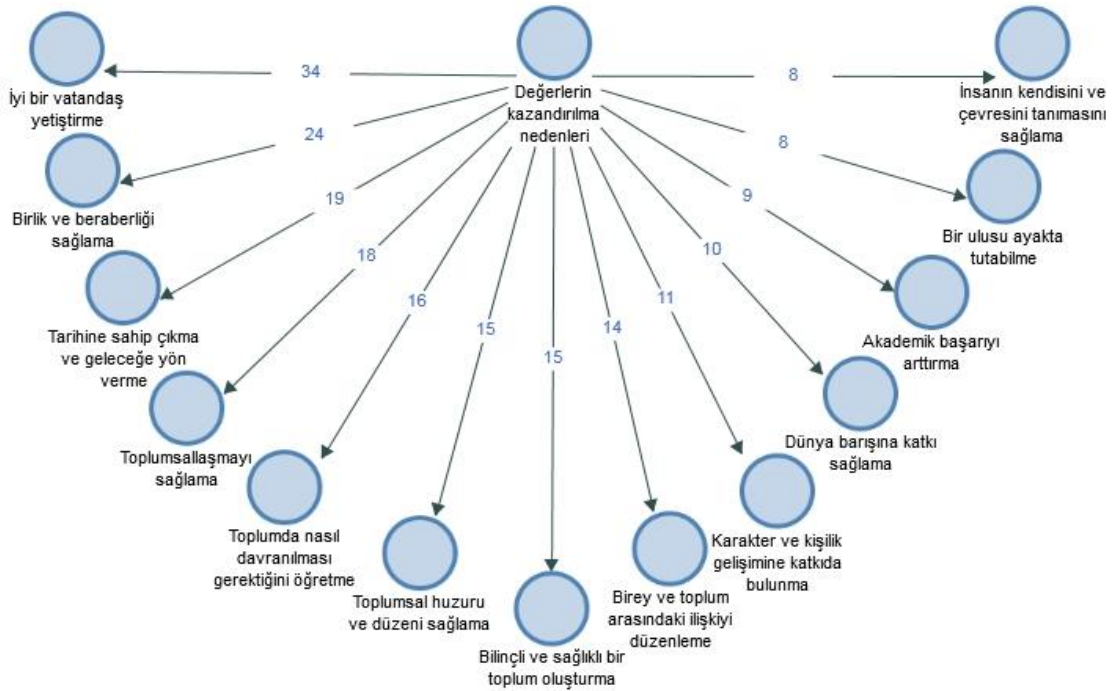
Şekil 4'de yer alan kategoriler incelendiğinde en fazla yüklemeye ile "vatansızlık" en çok dile getirilen kategori olmuştur. En az yüklemenin ise "tasarruf" kategorisine olduğu görülmektedir. Bu verilere yönelik bazı alt kategorilere ve öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasında ilk olarak "vatansızlık" değerinin olduğunu ifade eden öğretmen adayları düşüncelerini Ö.A.(35.E) "Vatansızlıktır; bana göre çünkü "Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır, toprak eğer uğruna ölen varsa vatandır" demiş şair bu nedenle vatan sevgisi benim için her şeyin üstündedir." Ö.A.(43.K) "İnsanın vatanı yoksa insan yaşamını sürdüreceği bir toplum bulamaz o nedenle vatansızlık değeri önemli benim için" cümleleriyle ifade etmişlerdir. Öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasında ikinci olarak "saygı" değerinin olduğunu ifade eden öğretmen adayları görüşlerini Ö.A.(24.K) "Kendisine saygı duymayan başkasına saygı duyamaz bu yüzden saygı değeri benim için önde gelir." Ö.A.(28.K) "Saygı önemlidir çünkü büyüklerimize, insanlara ya da farklılıklarımıza saygı duymuyorsak sıkıntı var demektir." cümleleriyle belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde vatansızlık, saygı, sevgi, adalet gibi değerlerin önemli olduğu ve bu değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

#### Değerlerin Kazandırılma Nedenlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Değerlerin kazandırılma nedenleri ile ilgili görüşler incelenmiş ve bu kategorinin on üç alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye yönelik model ve yüklemeye sayıları Şekil 5'de yer almaktadır.





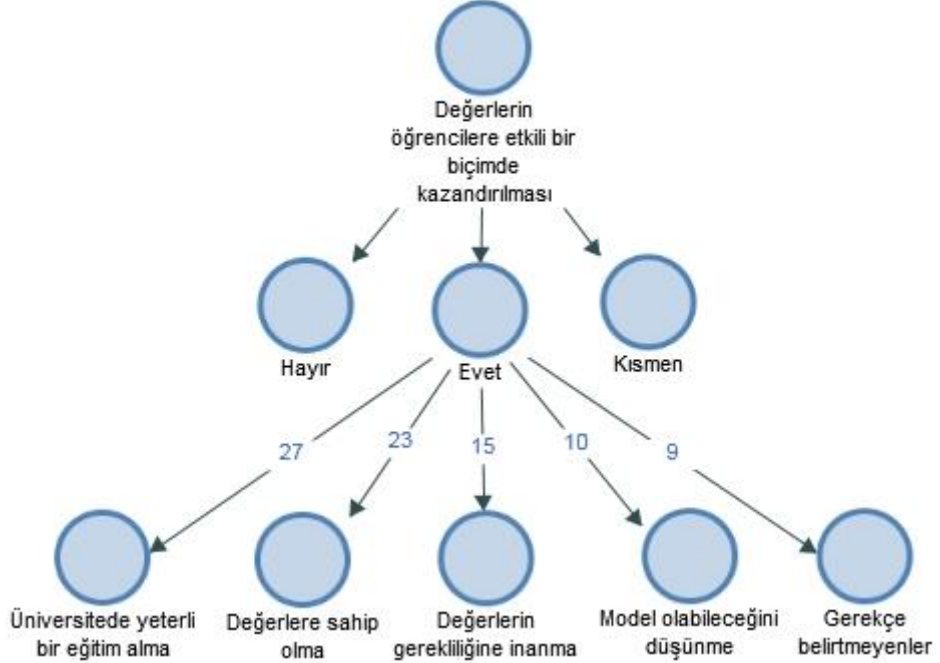
Şekil 5. Değerlerin kazandırılma nedenlerine ilişkin model

Şekil 5’de yer alan kategoriler incelendiğinde en fazla yüklemeye ile “iyi bir vatandaş yetiştirme” öğretmen adayları tarafından en çok dile getirilen kategori olmuştur. En az yüklemenin ise “insanın kendisini ve çevresini tanımasını yardımcı olma” kategorisine olduğu görülmektedir. Bu verilere yönelik bazı alt kategorilere ve öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Değerlerin öğrencilere neden kazandırılması gerektiğini “iyi bir vatandaş yetiştirme” açısından ifade eden öğretmen adayları düşüncelerini Ö.A.(44.K) “*Bu değerler bir topluma fayda sağlayan, iyi, uyumlu ve çalışkan vatandaşlar yetiştirilmesini sağlar.*” Ö.A.(46.K) “*Topluma yararlı bireyler, iyi insan ve etkili bir vatandaş yetiştirmek istiyorsak bu değerleri öğrencilerimize kazandırmalıyız.*” cümleleriyle ifade etmişlerdir. Değerlerin öğrencilere neden kazandırılması gerektiğini “tarihine sahip çıkma ve geleceğe yön verme” olarak ifade eden öğretmen adayları ise görüşlerini Ö.A.(32.K) “*Bu değerlerin gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü insan ülkesine, ailesine karşı yapması gereken üstüne düşen şeylerin farkına varıyor bu yüzden gerekli. Mesela; milli bayramlar, dini bayramlar, düğünler gibi kültürünü tarihini yansıtan şeylere sahip çıkar ve toplumun geleceğini şekillendirir yani ben böyle düşünüyorum.*” Ö.A.(57.K) “*Değerler, milli birlik bilinci, tarih bilinci kazanmak için ve bunların farkında olmak için gerekli yani bu bilince sahip olacaksınız ki daha sonra toplumda kendi anayasal sorumluluklarının farkında olup bunlara uygun olarak hareket etme oy kullanma askerlik mevzuu vesaire bunlara sahip çıkabilirsiniz.*” cümleleriyle belirtmişler ve değerlerin, iyi vatandaşlar yetiştirilmesi, birlik ve beraberliğin sağlanması, geçmişe sahip çıkılması ve geleceğe yön verilmesi gibi nedenlerle öğrencilere kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

### Değerlerin Öğrencilere Etkili Bir Biçimde Kazandırılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Değerlerin öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılması ile ilgili görüşler incelenmiş ve bu kategorinin üç alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye yönelik model ve yüklemeye sayıları şekil 6’da yer almaktadır.



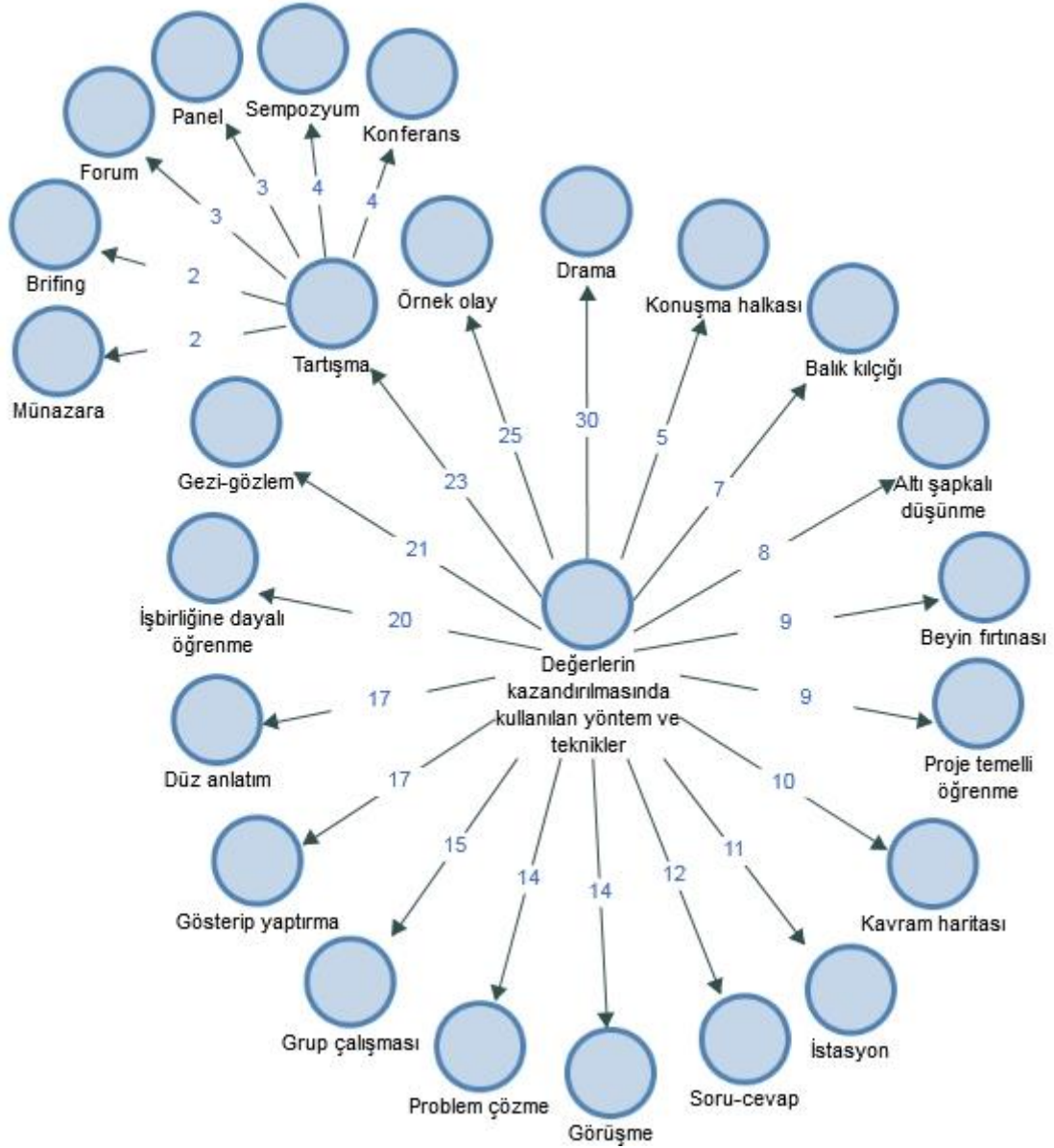
Şekil 6. Değerlerin öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılmasına ilişkin model

Şekil 6'da yer alan kategoriler incelendiğinde en fazla yükleme ile "evet" öğretmen adayları tarafından dile getirilen kategori olmuştur. Daha sonra ise sırasıyla "hayır" ve "kısmen" alt kategorilerinin geldiği görülmektedir.

Bu verilere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri; Ö.A.(5.E) "Değerleri öğrencilere etkili bir biçimde kazandırabileceğimi düşünüyorum; çünkü üniversitemde yeterli eğitim aldığımı düşünüyorum..." Ö.A.(47.E) "Etkili bir biçimde kazandırabileceğimi düşünüyorum. Bu konuda eğer model olabilirim ki olabileceğimi biliyorum bu şekilde Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerleri öğrencilere kazandırırım." Ö.A.(57.K) "Aktarabileceğimi düşünüyorum. Çünkü ben bu değerlerle büyüdüm ve kendimde var olduğunu düşünüyorum..." şeklinde çeşitli sebeplerden dolayı değerleri öğrencilere kazandırabileceğini belirtirken bazı öğretmen adayları ise; Ö.A.(48.K) "Programdaki değerleri öğrencilere kısmen kazandırabileceğimi düşünüyorum; çünkü üniversitemde tam anlamıyla yeterli bir eğitim aldığımı düşünmüyorum." Ö.A.(55.K) "Yetersiz olduğumu düşünüyorum. Çünkü daha eğitimimi yeni bitiriyorum ve aldığım eğitimin bu değerleri aktarmak için yeterli olduğuna inanmıyorum." şeklinde değerleri öğrencilere kısmen kazandırabileceğini bazıları da kazandıramayacaklarını ifade etmişlerdir.

#### **Değerlerin Kazandırılmasında Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili görüşler incelenmiş ve bu kategorinin yirmi dört alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye yönelik model ve yükleme sayıları şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil 7. Değerlerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin model

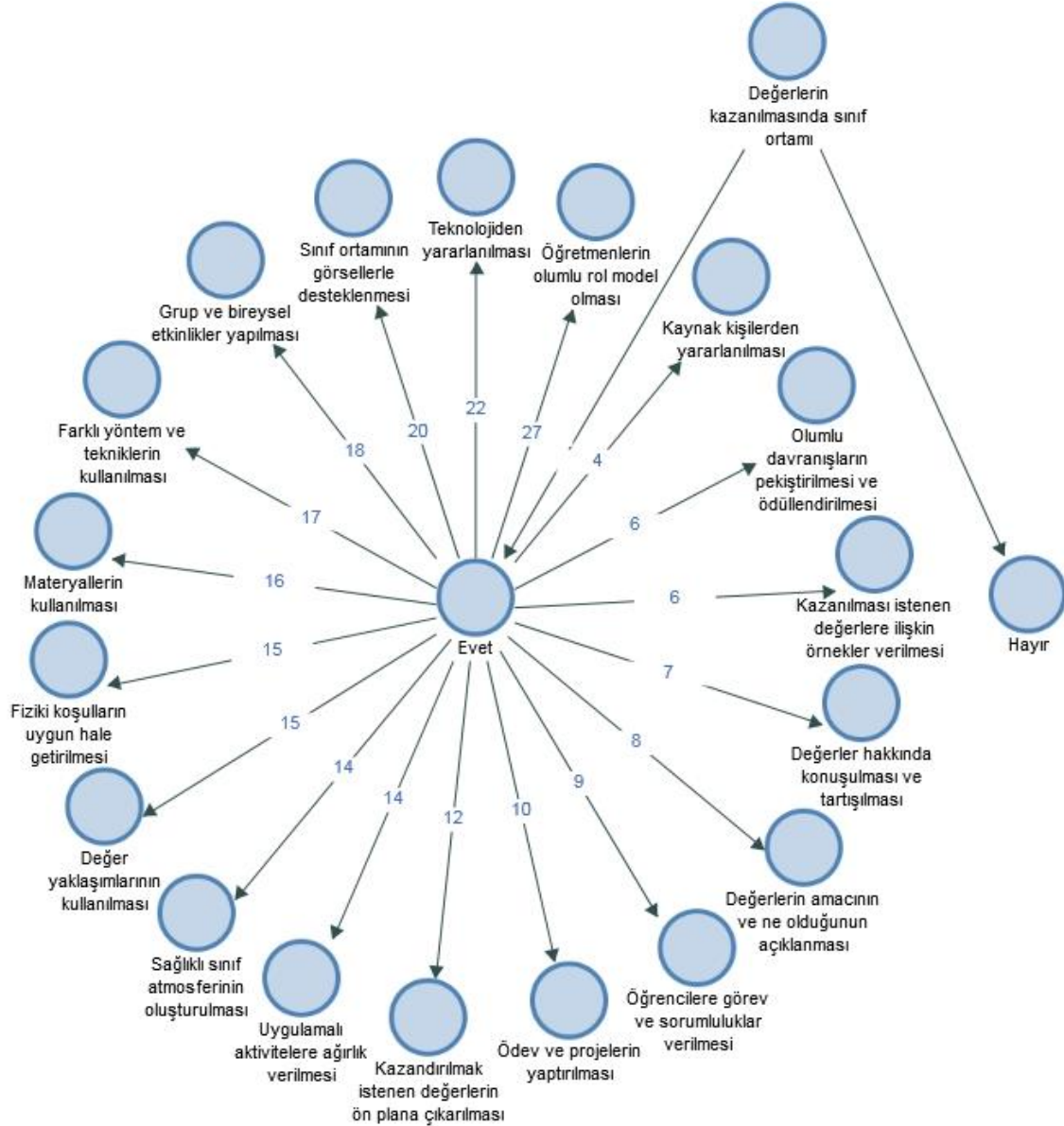
Şekil 7’de yer alan kategoriler incelendiğinde en fazla yükleme ile “drama” öğretmen adayları tarafından en çok dile getirilen kategori olmuştur. En az yüklemenin ise “konuşma halkası” kategorisine olduğu görülmektedir. Bu verilere yönelik bazı alt kategorilere ve öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Değerlerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve tekniklerden biri olarak “drama” kategorisini ifade eden öğretmen adayları düşüncelerini Ö.A.(54.K) “Günlük hayatta karşılaştığımız olayları ya da kavramları sınıfta canlandırmak yani drama yaptırmak öğrencilerin değerlerin önemini fark etmelerini sağlayacaktır.” Ö.A.(56.K) “Sosyal Bilgiler dersi soyut bir ders olmamalı neden öğrenciler Sosyal Bilgiler dersini sevmiyorlar soyut anlatıldığı için benim onu somutlaştırmam gerekiyor mesela gerek drama yaparak...” Ö.A.(50.E) “Drama yaparak öğretmek daha iyi olur niye dersin çünkü öğrencilerin zihninde kalıcı olur... o yüzden drama yöntemi diyorum.” cümleleriyle ifade etmişlerdir. Değerlerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve teknikleri “örnek olay” şeklinde ifade eden öğretmen adaylarından biri görüşünü Ö.A.(24.K) “Birde örnek olay çalışması gibi mesela orda bir örnek olay alırsın toplumda yaşanan bir şey veya gazete sayfaları gazetelerde çok fazla haberler var o haberlerde neden böyle olmuş gibisinden soru sorarak yapabiliriz aslında.” şeklinde belirtirken diğer yöntem ve tekniklerin de kullanılması gerektiğini düşünen başka bir öğretmen adayı ise Ö.A.(32.K) “Yöntemler çok fala aslında, mesela düz anlatım yöntemi mesela tartışma yöntemi küçük çaplı öğrenci arasında veya grup çalışmaları yapılabilir.” cümlesiyle açıklamıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde

değerlerin kazandırılmasında birçok yöntem ve teknik olduğu fakat en çok "drama"nın tercih edilmesi yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

### Değerlerin Kazanılmasında Sınıf Ortamına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Değerlerin kazanılmasında sınıf ortamı ile ilgili görüşler incelenmiş ve bu kategorinin iki alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye yönelik model ve yükleme sayıları Şekil 8'de yer almaktadır.



Şekil 8. Değerlerin kazanılmasında sınıf ortamına ilişkin model

Şekil 8'de yer alan kategoriler incelendiğinde en çok "evet" ve daha sonra ise "hayır" alt kategorisinin öğretmen adayları tarafından dile getirildiği görülmektedir. Evet, alt kategorisinin de kendi içerisinde on sekiz alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bu alt kategorilerde ise en fazla yüklemenin "öğretmenlerin olumlu rol model olması" kategorisine, en az yüklemenin ise "kaynak kişilerden yararlanılması" kategorisine olduğu görülmektedir.

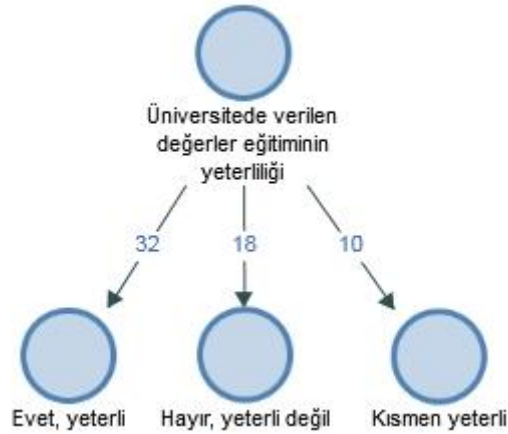
Bu verilere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri; Ö.A.(26.E) *"Sınıf ortamında yapabileceğim en iyi şey ben değer yaklaşımlarını kullanabilirim öğrencilere alternatifleri sunarım öğrenci kendi değerini kendisi oluşturur..."* Ö.A.(38.E) *"Bir sınıf ortamı oluşturabileceğimi düşünüyorum. Teknik ve yöntemleri kullanarak çok güzel bir şekilde sınıfta sunabiliriz bunları öğrencilerle birlikte..."* Ö.A.(41.E) *"Evet, olabilir görsellik açısından akıllı tahtayı kullanarak, benim veya öğrencilerin hazırlayabileceği materyaller getirerek oluşturulabilir."* Ö.A.(46.K) *"Bu noktada öğrencilere rol model olabilir ve bu değerleri öğrenciye kazandırabiliriz. Onlarda sınıf içinde var olan bu değerlerin bütününe görebildiklerinde kendilerini de görebilirler bu şekilde yapabilirim."* şeklinde farklı



sebeplerden dolayı değerlerin sınıf ortamında kazandırılabilceğini belirtirken bazı öğretmen adayları ise; Ö.A.(40.K) "Kendimi pek yeterli bulmuyorum. Daha çok eksik olduğum derslere ağırlık vermeyi düşünüyorum sadece üniversitede ki dersler değil sınırlı değil çalışıp kendimi geliştirmeyi düşünüyorum." Ö.A.(53.E) "Yeterli değilim üst düzeyde, aslında etkinliklere, bulunduğu çevreye, kişiye göre eğitim şartına göre değişiyor ama şuan yeterli değilim." şeklinde verilen değerleri sınıf ortamında kazandıramayacaklarını ifade ettikleri görülmektedir.

### Üniversitede Verilen Değerler Eğitiminin Yeterliliğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Üniversitede verilen değerler eğitiminin yeterliliği ile ilgili görüşler incelenmiş ve bu kategorinin üç alt kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye yönelik model ve yükleme sayıları şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. Üniversitede verilen değerler eğitiminin yeterliliğine ilişkin model

Şekil 9'da yer alan kategoriler incelendiğinde otuz iki yükleme ile "evet, yeterli", on sekiz yükleme ile "hayır, yeterli değil" ve on yükleme ile "kısmen yeterli" kategorilerinin olduğu görülmektedir.

Bu verilere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri; Ö.A.(17.K) "Üniversiteler de yeterli. Şöyle ki, hocalarımızın dersin yanında öğrettiği her derste ortamı yorumladığı değerlere vurgu yaptığı durumlar var sadece ders ağırlıklı değil bunun yanında değerleri de verecek şekilde konuşmaları oluyor." Ö.A.(28.K) "Evet, gayet uygun üniversitedeki eğitimler, bize sınıf yönetimi nedir işte sınıf içerisinde yapabileceğim şeyler karşılaştığım sorunlar arasında nasıl başa çıkabileceğimi öğrettiler ama bun dışında değerlerimizi de eğitimle verdiler yani sınıf içerisinde yapılan önemli şeyler işte bunlardı tam anlamıyla eğitim verilebilecek değerlerdir." şeklinde üniversitelerde verilen değer eğitiminin yeterli olduğunu belirtirken bazı öğretmen adayları ise; Ö.A.(20.K) "Üniversitelerde verilen değerler eğitiminin yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü sanki her üniversiteye gelen çocuğun değerlerini kesinlikle var ya da işte hangi değerlere sahip olduğunun farkında ya da bütün değerlere sahipmiş gibi düşünüyor eğitim o şekilde veriliyor..." Ö.A.(60.E) "Üniversitede verilen değerler eğitiminin yeterli olmadığını düşünmekteyim; çünkü değerler eğitimi doğru bir şekilde aktarılsa da üniversite ortamlarının bu değerleri uygulamak için doğru yer olmadığı düşüncesindeyim, teori tamam var ama uygulamalar eksik." Ö.A.(22.E) "Evet de diyemem hayırda diyemem, ama uygulama daha fazla olsa iyi olur ama sınıflar kalabalık olduğu için yapılamıyor olabilir, az olsaydı öğretmenler daha çok uygulama yapabilirdi." şeklinde verilen değer eğitiminin yeterli olmadığını veya kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır; değer kavramına ilişkin öğretmen adayları görüşleri sonuçların belirlenmesinde etkili olmuştur. Bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının değeri; toplumu bütünleştiren unsurlar, kurallar bütünü, birey ve toplum ilişkilerini düzenleyici unsurlar, toplumun ayakta kalmasını sağlayan ahlaki ölçütler, toplum tarafından kabul gören davranışlar, maddi ve manevi unsurlar, insanı insan yapan özellikler ve örf, adet ve gelenekler olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar bize öğretmen adaylarının değer kavramını farklı şekilde anlamlandırdıklarını göstermiştir. Benzer şekilde Balcı ve Yanpar Yelken'in (2010) çalışmasında değer kavramı bir ölçüt olarak, birey ve toplum ilişkilerini düzenleyici unsur olarak, davranışlar bütünü olarak, maddi ve manevi unsurlar olarak ve kurallar bütünü olarak vurgulanmıştır. Kolaç ve Karadağ'ın (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının değer kavramını toplumun benimsemiş olduğu ölçütler, maddi manevi unsurlar, davranış ve

kurallar bütünü, toplumda birleştirici ve düzenleyici kurallar ve ölçütler olarak ifade etmiştir. Arpacı'nın (2013) çalışmasında öğretmen adayları değer kavramını, toplumu bir arada tutma ve toplum tarafından kabul görme olarak açıklamıştır. Şahin'in (2019) çalışmasında, öğretmen adayları değerleri bir kişiyi birey yapan temel unsurlar, toplumların ortak inançları, adetleri ve gelenekleri ile toplumu oluşturan unsurlar olarak tanımladıkları görülmüştür.

Değerler eğitimine ilişkin bulgular incelendiğinde değer eğitiminin; okulda planlı ve sistemli verilen eğitim, ailede eğitim, yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreç ve ideal bir bireyin yetiştirilmesi olarak tanımlandığı görülmüştür. Bu da değerler eğitimin sadece okul ile sınırlı kalmadığını bu eğitimin ailede verilebileceği gibi yaşam boyu sürebileceği de belirlenmiştir. Şahin'in (2019) çalışmasında, öğretmen adaylarının değer eğitimini iyi vatandaş veya iyi bir karaktere sahip bireyler yetiştirmek olarak vurguladıkları görülmüştür.

Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitimindeki rolüne ilişkin görüşmeler incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminde; etkili vatandaş yetiştirme, ulusal ve evrensel değerleri tanıtmaya, ulusal değerlere sahip çıkma, kültürel değerleri koruma ve geliştirme, değerleri öğrencilere kazandırma ve sosyal yaşama hazırlama bakımından değerler eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu saptanmıştır. Durdukoca'nın (2019) çalışmasında, Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından, Sosyal Bilgiler dersinin sosyal yaşamla ilgili olduğunu, toplumun devamı için kültürel değerlerin sürdürülmesi gerektiğini ve bu nedenle değer eğitiminin verildiği belirtilmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan, vatanseverlik, saygı, sevgi, adalet, eşitlik, sorumluluk, bağımsızlık, çalışkanlık, özgürlük ve yardımseverlik gibi değerleri öğretmen adaylarının diğer değerlerden daha ön planda tuttuğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Tay ve Yıldırım'ın (2009) çalışmasında öğretilmesi gerekli değerler vatanseverlik, adil olma, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk ve bilimsellik olarak belirtilmiştir. Tural ve Gürgil'in (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında vatanseverlik, yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin programda oldukça iyi biçimde yer bulduğu vurgulanmaktadır. Öztürk Demirbaş ve Çelikkaya'nın (2012) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüşleri sırasıyla bilimsellik, saygı, vatanseverlik, duyarlılık, yardımseverlik, sorumluluk ve çalışkanlık şeklinde belirtilmiştir. Tay, Durmaz ve Şanal'ın (2013) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin sırasıyla en çok; saygı, sevgi, bilimsellik ve dostluk değerlerini ifade ettikleri görülmektedir. Kurtde Fidan'ın (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının tarafından; öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin; saygı, sevgi ve hoşgörü olduğu vurgulanmıştır. Türkoğlu'nun (2019) çalışmasında, görüşmeye katılan öğretmen ve öğretmen adayları "hoşgörü", "adalet" ve "yardımseverlik" gibi değerlerin öğrenciler tarafından kazanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasında birçok nedenin etkili olduğu görülmektedir. Bu değerlerin; iyi bir vatandaş yetiştirme, toplumsallaşmayı sağlama, toplumsal huzuru ve düzeni sağlama, birey ve toplum arasındaki ilişkiyi düzenleme, karakter ve kişilik gelişimine katkıda bulunma, bir ulusu ayakta tutabilme ve insanın kendisini ve çevresini tanımasına yardımcı olma nedenleri ile öğrencilere kazandırılması gerektiği belirlenmiştir. Deveci'nin (2015) çalışmasında, Sosyal Bilgiler öğrencilerinin değer eğitimini, toplumsal düzenin sağlanması, günlük yaşamı ve kişiler arası ilişkilerin düzenlenmesi, etkili vatandaşlar yetiştirilmesi ve kişilik gelişimi açısından zorunlu kılan sebepler olduğunu belirtmişlerdir. Kurtde Fidan'ın (2016) çalışmasında, öğretmen adaylarının bireylere değerleri kazandırmanın gerek toplum açısından gerekse bireysel açıdan önemli olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin öğrencilere etkili bir biçimde kazandırabileceğini ifade ettiği, bir kısmı ise bu değerleri öğrencilere etkili bir biçimde kazandıramayacağını ve bazıları ise kısmen kazandırabileceklerini ifade etmişlerdir. Değerleri öğrencilere etkili bir biçimde kazandırabileceklerini düşünme nedenleri; üniversitede yeterli bir eğitim aldıkları ve bu değerlerin toplumda gerekliliği olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde Şahin ve Katılmış'ın (2016) çalışmasında Sosyal Bilgiler Dersinde verilmesi gereken değerleri öğretmen adaylarının %90,2'si öğrencilere etkili bir biçimde kazandırabileceğini, % 4,3'ü de değerleri kazandırabilme açısından kendilerini kısmen yeterli gördüğünü ve %9,8'i ise değerleri öğrencilere etkili bir biçimde kazandıramayacağını söylemiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında; drama, örnek olay, tartışma, gezi-gözlem, düz anlatım, problem çözme ve soru-cevap gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesi belirlenmiştir. Benzer şekilde Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) çalışmasında öğretmenlerin etkili buldukları yöntemler; örnek olay inceleme ve problem çözme olarak belirmiştir. Kurtdede Fidan'ın (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının öğrencilere değerleri kazandırmaya yönelik gerçekleştirebilecekleri etkinliklerin başında drama gelmektedir. Durdukoca'nın (2019) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin genellikle örnek olay ve drama gibi yöntem teknikleri kullandıkları görülmüştür. Şahin'in (2019) çalışmasında öğretmen adayları değer eğitiminde drama ve anlatım gibi öğrenme yöntemlerini kullanmanın etkili olacağını ifade etmişlerdir. Türkoğlu'nun (2019) çalışmasında, öğretmenler ve öğretmen adayları değerlerin tanıtılmasında drama etkinliklerinin etkili olduğunu düşünmektedir.

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerleri sınıf ortamında kazandırabileceği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının; rol model olarak, sınıfın fiziki koşullarını uygun hale getirerek ve çeşitli materyal kullanarak etkili bir sınıf ortamı sağlayabilecekleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Kurtdede Fidan'ın (2013) çalışmasında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde en çok başvurdukları yaklaşımın model olma olduğu görülmektedir. Şahin ve Katılmış'ın (2016) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından %90,3'ü kendisini yeterli gördüğü ve %9,7'si ise öğrencilerin temel insanî değerleri kazanmalarını sağlayacak bir sınıf ortamını oluşturamayacağını beyan ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversitelerde verilen değerler eğitiminin yeterliliğine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısının değerler eğitiminin farklı gerekçelerle yeterli bulunduğu, bazılarının verilen eğitimi yeterli bulmadığı ve bazılarının ise kısmen yeterli bulunduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Şahin ve Katılmış'ın (2016) çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından %16,3'ü üniversitede verilen değerler eğitimi yeterli gördüğünü belirtmiş, öğretmen adaylarının %83,7 gibi büyük bir çoğunluğu ise üniversitede verilen değerler eğitimi yeterli görmediğini ifade etmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Değerleri kazandırmada etkili bir sınıf ortamını sağlamak adına teknolojiden, sınıf içi etkinliklerden, görsel-araç gereçlerden yararlanılabilir, okullar bu imkânları ulaşılabilir hale getirebilir. Okullarda değerler eğitiminde kullanılan drama, değer yaklaşımları, örnek olay, tartışma, soru cevap gibi yöntem, teknik ve yaklaşımlarla uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Değer eğitimi sadece okul veya aile ile sınırlı değildir. Ailede başlayan değer eğitiminin okullarda pekiştirilmesi gerekir. Ailelere eğitim verilerek okulda verilen değerlerin pekiştirilmesine olanak sağlanmalıdır. Bu nedenle okul aile sürekli işbirliği içinde olmalıdır. Öğretmen adaylarına değer eğitimi ile ilgili bilgilendirilmeler yapılabilir bu bilgilendirmeler uygulamalarla desteklenebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi'nden (20/11/2017-231447) etik izin alınmıştır.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Arpacı, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(2), 205 -228.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik bir değerler sosyolojisi denemesi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 81-90.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Erzurum ili örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlayan, A. (2013). *Ahlak pusulası ahlak ve değerler eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 1733-1743. doi: 10,7827 / TurkishStudies.5277
- Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E. (2016). Tarih eğitimi ve değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* içinde (s. 269-286). Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H. (2015). Value education through distance learning: opinions of students who already completed value education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(1), 112-126. doi: 10.17718/tojde.89079
- Durdukoca, Ş. F. (2019). Identifying the attitudes and views of social sciences teachers toward values education in Turkey. *World Journal of Education*, 9(1), 103-117. doi: 10.5430/wje.v9n1p103
- Ergen, G. (2019). Value literacy-a new model for education of character and values. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 45-75. doi: 10.29329/epasr.2019.201.3
- Eser, F. (2013). Değerler eğitimi üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 14(166), 18-22.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-132.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, (18), 4-9.
- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde 100 temel eser yoluyla değerler eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Keskin, Y. (2016). Değerler eğitimi. D. Dilek (Ed). *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (s. 311-330). Ankara, Pegem Akademi.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının "değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3), 361-388.
- Kurtdede Fidan, N. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik değerler eğitimi tasarımları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 161-180.
- MEB (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). URL:<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Necdet, A. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Özdemir, S. M. (2009). Sosyal Bilgiler öğretimi programı ve değerlendirilmesi. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 3-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk Demirbaş, Ç. ve Çelikkaya, T. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin algısal farkındalıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 415-427.

- Penny M., Kevin P. R. ve David G. B. (2019). Creating value. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 51(4), 40-47. doi: 10.1080/00091383.2019.1618144
- Selanik Ay, T. (2016). Okulda değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* içinde (s. 17-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, T. ve Katılmış, A. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Şahin, Ü. (2019). Values and values education as perceived by primary school teacher candidates. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 74-90. doi: 10.29329/ijpe.2019.193.6
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Tay, B. Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-93.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tural, A. ve Gürgil, F. (2012). Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerlere ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 103-114.
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 381-412. doi: 10.14527/pegegog.2019.012
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazar, T. (2016). Toplumsal yaşam ve değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* içinde (s. 95-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah Ezer  
fezer@firat.edu.tr

Doktora Öğrencisi Müşerref Kübra Kınacı  
kubrakinaci44@gmail.com

# **The Mediatory Role of Self-Concept Clarity in The Relationship Between Stress and Subjective Well-Being in Young Adults**

Ahmet Togay, Cukurova University, ORCID ID: 0000-0002-7611-5125

Fulya Cenkseven Önder, Cukurova University, ORCID ID: 0000-0001-9748-626X

## **Abstract**

*The aim of this study is to examine (a) relationships between perceived stress, subjective well-being and self-concept clarity and (b) whether mediatory role of self-concept clarity in the relationship between perceived stress and subjective well-being (positive emotion, negative emotion and life satisfaction) in university students. The study sample consisted of 479 university students, 281 female (58.7%) and 198 male (41.3%), studying in different faculties of a state university. Convenience sampling method was used in the research. Descriptive statistics for all variables were calculated first, and then inter-variable correlations were determined using Pearson Product-Moments Correlation analysis. Mediation analyses were conducted according to the recommendations of Preacher and Hayes. Both Sobel Z and Preacher and Hayes bootstrapping procedures were applied to analyze the significance of the indirect effects. In this study, the bootstrap coefficient and confidence intervals were determined by 10000 bootstrapping. According to the findings, it was determined that the self-concept clarity has a partial mediating role between stress and subjective well-being, positive emotion, negative emotion and life satisfaction. Self-concept clarity has a significant effect in reducing the effect of perceived stress on subjective well-being, positive emotion, negative emotion and life satisfaction.*

**Keywords:** *Self-concept clarity, stress, subjective well-being, positive emotion, negative emotion, life satisfaction.*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 366-383  
DOI: 10.17679/inuefd.554660

Article type:  
Research article

Received : 16-04-2019  
Accepted : 12-03-2020

## **Suggested Citation**

Togay, A. & Cenkseven Önder, F. (2020). The mediatory role of self-concept clarity in the relationship between stress and subjective well-being in young adults, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21(1), 366-383. DOI: 10.17679/inuefd.554660

This article was presented as a verbal paper at the 20th International Psychological Counseling and Guidance Congress held in Samsun on 25-27 October 2018.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Young adulthood is a period that involves young individuals' transition from high school to university life. With university life, young adults face many social, academic, and emotional stressors such as academic hardships, uncertainties about future, conflicts in friend relationships, or romantic relationship problems (Adams, Meyers and Beidas, 2016; Allgower, Wardle and Steptoe, 2001; Hurst, Baranik and Daniel, 2013). Stress is defined as the relationship between the individual and the environment with potential risk to endanger the individual's well-being or consume the sources (Lazarus and Folkman, 1984). Insufficient coping strategies increase the effects of the stressors young people are exposed to or decrease their well-being levels (Diener Suh, Lucas and Smith, 1999; Mahmoud, Staten, Hall and Lennie, 2012; Tetrick and LaRocco, 1987; Wang and Castaneda-Sound, 2008; Weinstein, Brown and Ryan, 2009). Subjective well-being is defined as the individual's cognitive and affective evaluations regarding his/her life. It is a wide concept that involves high level of life satisfaction and positive feelings and low level of negative emotions (Diener, Lucas and Oishi, 2002). Coping with stressful life events successfully is important for maintaining subjective well-being (Diener et al., 1999). According to the contextual stress and coping model, there are three main factors that affect the evaluation and outcomes of stressful events. These factors are the nature of the event, social context where the stressful life event emerges, and the stable/determined/consistent aspects of self (DeLongis and Holtzman, 2005). In this regard, self-concept is one of the important factors in individuals' coping with stress.

Adulthood is reported to emerge in real sense when the individual invests in various adulthood roles (such as getting married) and develops a self-confident, determined sense of self (Arnett, 2000). The individual's having internally consistent, integrated, and stable self-concept over time is defined as self-concept clarity in literature. Self-concept clarity is a structural aspect of self-concept; it reflects the organization of the content; and it is composed of one's beliefs about self, characteristics, and imperfections (Campbell et al., 1996). Various empirical studies have shown that an individual's well-being level is associated with stress, a factor that could ruin the individual's existing balance and emotional, cognitive, and social functions and that has physiological, cognitive, affective and behavioral outcomes for the individual. However, an investigation of self-concept clarity -which is closely associated with the developmental, social, affective and behavioral processes- in this relationship is believed to contribute to the literature. In addition, no studies at national level were found to have investigated this issue; the present study is thus believed to make a unique contribution to the national literature.

### **Purpose**

The purpose of this study is to investigate the mediating role of self-concept clarity in the relationship between university students' perceived stress and subjective well-being.

### **Method**

The study was conducted with 281 females (58.7%) and 198 males (41.3%), totally 479 students who were enrolled in a university located in the Mediterranean region in the spring semester of the 2016-2017 academic year. Convenience sampling method was used to determine the study group of the research. Average age of the participants was found 21.28 (Sd=2.85). Of all the participating university students, 112 were first year students (23.4%), 134 were second year students (28%), 95 were third year students (19.8%), and 138 were fourth year students (28.8%). This study utilized the Self-Concept Clarity Scale in order to identify university students' level of self-concept clarity (Campbell et al., 1996). University students' subjective well-being was identified through positive emotion, negative emotion and life satisfaction. Positive and Negative Emotion Scale was utilized in order to identify individuals' positive and negative emotion levels (Watson et al., 1988). University students' life satisfaction was identified using the Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985). Initially, descriptive statistics were performed regarding all the variables, and the relationships between the variables were identified using Pearson's Product-Moment correlation analysis. Mediation analyses were performed in line with the suggestions proposed by Preacher and Hayes. Significance of the indirect effects was investigated using the bootstrapping procedures suggested by both Sobel Z and Preacher and Hayes. This study identified the bootstrap coefficient and reliability intervals using 10000 bootstrap.

## **Findings**

Initially, correlation analysis was performed in order to investigate the relationships between stress, self-concept clarity, and subjective well-being (positive emotion, negative emotion and life satisfaction). Correlation analysis results showed that there was a negative relationship between subjective well-being, positive emotion and life satisfaction and stress ( $r = -.66$ ,  $r = -.43$  ve  $r = -.39$ ,  $p < .001$  respectively), and there was a positive, significant relationship with self-concept clarity ( $r = .48$ ,  $r = .32$  ve  $r = .31$ ,  $p < .001$  respectively). There was a positive relationship between negative emotion and stress ( $r = .62$ ,  $p < .001$ ), but a negative relationship with self-concept clarity ( $r = -.42$ ,  $p < .001$ ). In addition, there was a negative, significant relationship between stress and self-concept clarity ( $r = -.35$ ,  $p < .001$ ). Relationships between stress, subjective well-being and self-concept clarity taken as mediating variable were analyzed using regression analysis; assessment of indirect effects was performed using Sobel Z and bootstrapping. Analysis results showed that self-concept clarity had partial mediating role between stress and subjective well-being (bootstrap coefficient =  $-.04$ ,  $Sh = .01$ , %95 GA =  $-.053$ ,  $-.025$ ,  $Z = -5.75$ ,  $p < .001$ ). Self-concept clarity was also found to have partial mediating role in the relationships between stress and positive emotion (bootstrap coefficient =  $-.09$ ,  $Sh = .03$ , %95 GA =  $-.143$ ,  $-.042$ ,  $Z = -3.77$ ,  $p < .001$ ), negative emotion (bootstrap coefficient =  $.11$ ,  $Sh = .02$ , %95 GA =  $.069$ ,  $.165$ ,  $Z = 4.86$ ,  $p < .001$ ) and life satisfaction (bootstrap coefficient =  $-.08$ ,  $Sh = .02$ , %95 GA =  $-.124$ ,  $-.042$ ,  $Z = -3.92$ ,  $p < .001$ ).

## **Discussion & Conclusion**

Findings of the studies that investigated the relationship between the stress levels and well-being of young adult students, who are exposed to many academic, economic and social stress factors (Denovan and Macaskill, 2017; Extremera and Rey, 2015; Hamarat et al., 2001; Schiffrin and Nelson, 2010; Suh, Diener and Fujita, 1996; Şenocak, 2016; Zeytin, 2015; Zika and Chamberlain, 1992) are in line with the studies in literature. Accordingly, findings of several studies in literature highlight the debilitating effects of stress on subjective well-being (Diener et al., 1999; Tetrick and LaRocco, 1987). Similar to the findings of the present study, studies reported that there was a reverse relationship between the perceived stress and life satisfaction and positive affection (Denovan and Macaskill, 2017; Schiffrin and Nelson, 2010; Suh et al., 1996; Şenocak, 2016; Zika and Chamberlain 1992); there was a positive, significant relationship with negative affection (Denovan and Macaskill, 2017; Suh et al., 1996; Zika and Chamberlain 1992); and stress was found to be a significant predictor of these two dimensions (Hamarat et al., 2001). The present study provides additional empirical evidence on the issue to the literature. The literature reports substantial sufficient empirical evidence on the positive relationship of self-concept clarity with personality traits such as well-being, psychological adaptation, positive affection, self-respect or extraversion; low self-concept clarity was reported to be associated with high-level anxiety, depression, negative affection and personality traits such as violence against others, anger, and hostility or neurotics (Bigler, Neimeyer and Brown, 2001; Campbell, 1990; Campbell et al., 1996; Campbell et al., 2003; De Cremer and Sedikides, 2005; Diehl, Hastings and Stanton 2001; Diehl and Hay, 2007; 2011; Donahue, Robins, Roberts and John, 1993; Hanley and Garland, 2017; Nezlek and Plesko, 2001; Ritchie et al., 2011; Slotter et al., 2010; von Collani and Werner, 2005). Similar to the studies in literature, the findings of the present study also indicate a positive, significant relationship between subjective well-being, positive emotion and life satisfaction and self-concept clarity; and there was a significant, negative relationship between negative emotion and self-concept clarity. Findings obtained from the mediation analyses showed that self-concept clarity had a partial mediating role in the relationship between the perceived stress and subjective well-being, positive affection, negative affection and life satisfaction. A similar study also showed the mediating role of self-concept clarity in the relationship between stress (daily problems, meaninglessness, sense of self irregularity) and subjective well-being (life satisfaction) (Ritchie et al., 2011). These findings are in line with the findings of the present study. At the same time, this study is the only study available in the literature. The difference in this study was that subjective well-being was not assessed with only is cognitive (life satisfaction) dimension; it was assessed together with affection (positive and negative emotion) dimension. Just like in life satisfaction, self-concept clarity was found to have a mediating role in the relationship between stress and positive and negative affection. This finding is believed to contribute to the related literature. Lack of a consistent, determined, and holistic self-concept might cause individuals to become vulnerable in terms of stress adaptation in the short and long term (Lee-Flynn et al., 2011). This study found that after the self-concept clarity was included in the equation as a mediating variable, there was decrease in the effect of perceived stress on subjective well-being, positive emotion, negative emotion and life satisfaction.



# Genç Yetişkinlerde Stres ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Benlik Belirginliğinin Aracı Rolü

Ahmet Togay, Çukurova Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7611-5125

Fulya Cenkseven Önder, Çukurova Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9748-626X

## Öz

Bu araştırmanın amacı, (a) üniversite öğrencilerinde algılanan stres, öznel iyi oluş ve benlik belirginliği arasındaki ilişkileri ve (b) benlik belirginliğinin algılanan stres ve öznel iyi oluş (olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumu) arasında aracı rolü olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim gören 281 kadın (%58.7) ve 198 erkek (%41.3) olmak üzere toplam 479 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle bütün değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, değişkenler arası ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Aracılık analizleri Preacher ve Hayes'in önerileri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Dolaylı etkilerin anlamlılığını incelemek için hem Sobel Z, hem de Preacher ve Hayes'in bootstrapping prosedürü kullanılmıştır. Bu çalışmada 10000 bootstrap yapılarak bootstrap katsayısı ve güven aralıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; algılanan stres ile öznel iyi oluş, olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumu arasında benlik belirginliğinin kısmi aracı rolü olduğu saptanmıştır. Benlik belirginliği, algılanan stresin öznel iyi oluş, olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin düşmesinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Benlik belirginliği, stres, öznel iyi oluş, olumlu-olumsuz duygu, yaşam doyumu.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 366-383  
DOI: 10.17679/inuefd.554660

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 16-04-2019  
Kabul Tarihi : 12-03-2020

## Önerilen Atıf

Togay, A. & Cenkseven Önder, F. (2020). Genç yetişkinlerde stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolü. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 366-383. DOI: 10.17679/inuefd.554660

Bu makale, 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde Samsun'da gerçekleştirilen 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

İnsan gelişimi belirli bir sıra takip eder ve her gelişim döneminde bireylerin çeşitli gelişim görevlerini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu dönemlerden biri olan genç yetişkinlik döneminde bireyden bağımsız bir yetişkin olması, bir mesleğe yerleşmesi ve ekonomik özerkliğini kazanması, partnerini seçerek aile kurma konusunda adımlar atması, dengeli ve yakın sosyal ilişkiler geliştirmesi, kendisine ve çevresine karşı sorumluluk duygusu kazanması beklenmektedir (Arnett, 2000; Baker, McNeil ve Siryk, 1985; Fassig, 2003; Roisman, Masten, Coatsworth ve Tellegen, 2004). Genç yetişkinlik dönemi aynı zamanda gençlerin liseden üniversite yaşamına geçiş yaptıkları bir dönemdir. Genç yetişkinler, gelişimsel görevlerin yanında, bu dönemde üniversite yaşamıyla birlikte akademik güçlükler, gelecekle ilgili belirsizlik, arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan çatışmalar veya romantik ilişki problemleri gibi çok sayıda sosyal, akademik ve duygusal stresörle karşı karşıya kalmaktadır (Adams, Meyers ve Beidas, 2016; Allgower, Wardle ve Steptoe, 2001; Hurst, Baranik ve Daniel, 2013). Yeni bir şehirde, yeni bir okulda ya da yeni oda arkadaşlarıyla yeni bir yaşama geçiş bu faktörlerden dolayı üniversite öğrencileri için oldukça stresli bir süreçtir (Adams, Meyers ve Beidas, 2016; Allgower, Wardle ve Steptoe, 2001; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Hurst, Baranik ve Daniel, 2013).

Birçok bilim alanında kullanılan bir kavram olan stresin zaman içerisinde birçok farklı tanımı yapılmıştır (Baum 1990; Folkman, 2011; Lazarus, 1966; Selye; 1955). Stres; içten ya da dıştan gelen, bireyin dengesini ve uyumunu olumsuz etkileyen uyarılara karşı gösterdiği tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Baum, 1990; Budak, 2000). Stresten farklı olarak, algılanan stres, bireyin yaşamındaki durumları stresli olarak değerlendirme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983; Lazarus 1999; Lazarus ve Folkman, 1984). Algılanan stres, bireye işlevsel bilgiler sağlamaktadır ve bireyin stres faktörlerini yorumlamasını ve bu zorlukların üstesinden gelmek için beklenen beceriyi tanımlamaktadır. Ancak birey tarafından zararlı veya tehdit edici olarak algılanan stres, stresin var olan etkisini daha da artırabilmekte ve bireyin iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). İçinde buldukları dönemin özellikleri göz önüne alındığında, genç yetişkin üniversite öğrencileri ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilecek çok sayıda akademik, ekonomik ve sosyal stres faktörüne maruz kalmaktadır (Dusselier, Dunn, Wang, Shelley ve Whalen, 2005) ve yetersiz başa çıkma becerileri gençler için bu stresörlerin etkisini arttırmakta ve iyi oluş düzeylerini düşürebilmektedir (Mahmoud, Staten, Hall ve Lennie, 2012).

Algılanan stresin bireyler üzerindeki fizyolojik (tansiyon, kalp rahatsızlıkları, sindirim problemleri gibi), bilişsel (unutkanlık, karar verme ve odaklanmada güçlük gibi), duyuşsal (depresyon, kaygı, hızlı duygudurum değişimleri gibi) ve davranışsal (madde bağımlılığı, saldırganlık, fiziksel aktivitede düşüş, yeme bozuklukları gibi) etkilerinin yanı sıra (Henderson ve Baum, 2005; Steptoe ve Ayers, 2005), bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini de olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Diener Suh, Lucas ve Smith, 1999; Tetrick ve LaRocco, 1987; Wang ve Castaneda-Sound, 2008; Weinstein, Brown ve Ryan, 2009). Öznel iyi oluş, bireyin hayatına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Diener, Lucas ve Oishi, 2002). Öznel iyi oluş aynı zamanda mutluluk olarak da ifade edilmektedir ve iyi bir yaşamın göstergesi olarak kabul edilir (Diener, 2000; Levin ve Chatters, 1998).

Öznel iyi oluş üç temel boyutu kapsamaktadır. İlk boyut, yani diğer bir ifadeyle yaşam doyumu, bireyin yaşamının tüm yönlerinden elde ettiği doyuma yönelik genel değerlendirmesidir. İkinci boyut, bireyin mutluluk gibi olumlu duygularının niceliğini ifade etmektedir. Son boyut ise, bireyin depresyon ve kaygı gibi olumsuz duyguları yaşama sıklığıyla ilgilidir (Diener, 2000; Lucas ve Gohm, 2000; Myers ve Diener, 1995). Alan yazında algılanan stres ile iyi oluş düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, algılanan stres ile olumsuz duygu düzeyinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu (Watson, 1988,) algılanan stres ile mutluluk/öznel iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu (Schiffirin ve Nelson, 2010; Şenocak, 2016; Zeytin, 2015) belirlenmiştir. Aynı zamanda, farklı yaş gruplarında yapılan çalışmalarda algılanan stres ve stresle başa çıkmanın yaşam doyumunun önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir (Extremera, Duran ve Rey, 2009; Hamarat, Thompson, Zabucky, Steele, Matheny ve Aysan, 2001).

Etkileşimsel yaklaşıma göre stres, kişi ile çevre arasındaki ilişkiyle ilgili bir süreçtir. Bu süreç bireyin iyi oluşunu tehlikeye atabilecek ya da onun kaynaklarını tüketebilecek bir süreçtir (Lazarus ve Folkman, 1984). Stresli yaşam olaylarıyla başarılı bir şekilde başa çıkmak, öznel iyi oluşun sürdürülmesi için önemlidir (Diener ve diğer., 1999). Ancak bireylerin stresle başa çıkmasını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bağlamsal stres ve başa çıkma modeline göre; stresli olayların değerlendirmesini ve sonuçlarını etkileyen çeşitli bağlamsal faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de bireyin sahip olduğu benlik kavramıdır (DeLongis ve Holtzman, 2005). Benlik kavramı, benliğin bir bütün olarak soyut, monolitik (tek parça, katkısız) temsiline karşılık gelmektedir (Campbell, Trapnell, Katz, Lavallee ve Lehmann, 1996) ve bireyin davranışlarını etkileyen

önemli bir kişilik unsurudur (Özgeylanı, 1993). Campbell ve arkadaşlarına göre (Campbell, 1990; Campbell ve diğer., 1996; Campbell, Assanand ve Di Paula, 2003) benlik kavramı, hem bir bilgi bileşeni hem de saygı bileşeninden oluşan bir kavramdır. Bilgi bileşeni "Ben kimim?" sorusuna verilen cevaptır ve bireyi eşsiz/biricik yapan niteliklerden oluşmaktadır. Benlik kavramının saygı ya da değerlendirme bileşeni ise, "Ben değerli miyim?" sorusuna verilen cevaptır ve bireyin kişisel özelliklerine ilişkin küresel değerlendirmelerini içermektedir. Genç yetişkinlik döneminde de birey, tutarlı bir kimlik içerisinde birden fazla rol veya bağlama özgü benlik temsillerini koordine etme gibi bir gelişimsel görevle karşı karşıyadır (Harter ve Monsour, 1992). Birey çeşitli yetişkinlik rollerine (evlenmek gibi) yatırım yaptığında ve kendinden emin, kararlı bir benlik geliştirdiğinde bir yetişkin olacağı belirtilmektedir (Arnett, 2000). Ayrıca tutarlı, kararlı ve bütünleşmiş bir benlik kavramı, orta yaş ve yetişkinlikte başarılı bir sosyal ve duygusal gelişim için temel bir köşe taşı ve ayrıca psikolojik uyum ve ruh sağlığının önemli bir işaretidir (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Rogers, 1959; Waterman ve Archer, 1990). Bireyin benlik kavramının içsel olarak tutarlı, bütünleşmiş, zamansal olarak kararlı ve istikrarlı olması alan yazında benlik belirginliği (self concept clarity) olarak tanımlanmaktadır. Benlik belirginliği, benlik kavramının yapısal bir boyuttur ve içeriğin organizasyonunu yansıtır ve insanın kendisi, özellikleri, erdemleri ve kusurları hakkında sahip oldukları inançlardan oluşmaktadır (Campbell ve diğer., 1996).

Benlik belirginliği düzeyinin yüksek ya da düşük olmasının birey üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. Benlik belirginliği yüksek bir birey, benlik kavramının çeşitli boyutlarında daha kendinden emin davranışlar sergilerken, benlik belirginliği düşük bir kişi ise benliğiyle ilgili daha az belirgin davranışlar sergilemektedir (Butzer ve Kuiper, 2006). Benlik belirginliği, bireye benliğiyle ilgili daha fazla bilgi sağlamaktadır, bu tatmin edici ilişkiler ve eylemlere daha tutarlı/kendinden emin bir şekilde katılma konusunda bireyi cesaretlendirmektedir (Deci, Ryan, Schultz ve Niemiec, 2015). Benlik belirginliği yüksek bireylerin kendi davranışları ve kişilik özellikleri ilgili kendi değerlendirmeleriyle, diğer kişilerin onun kişilik özellikleri ve davranışlarıyla ilgili değerlendirmeleri arasında daha fazla uyum/benzerlik vardır ve bu bireylerin gelecekteki davranışları daha öngörülebilirdir (Lewandowski ve Nardone, 2012). Ayrıca bu bireyler davranışları için kendi benlik kavramlarına başvuracakları için başkalarını taklit etme olasılıkları daha düşüktür (Guadagno ve Burger, 2007; Valkenburg ve Peter, 2008).

Uyum sağlayıcı etkilerinin yanı sıra, benlik belirginliği, önemli yaşam stresörlerine karşı koruyucu bir rol oynamaktadır. Benlik belirginliği yüksek olan bireyler olumsuz değerlendirmelerden daha az etkilenebilir ve olumsuz değerlendirmelerle daha fazla başa çıkabilir. Örneğin, kendi benlik inançlarından emin olan birey karar alırken başkalarını taklit etmek yerine kendi benliklerini kullanmaktadır (Setterlund ve Niedenthal, 1993), emin olduğu inançları hakkında doğrulayıcı geribildirimler aramaktadır (Swann ve Read, 1981), benliğiyle ilgili inançlarını değiştirmede daha dirençlidirler (Swann ve Ely, 1984; Swann, Pelham ve Chidester, 1988) ve stresörlere karşı benliğin istikrarlı ve net yönlerini kullanarak daha etkili tepki verebilmektedir (Kernis, Paradise, Whitaker, Wheatman ve Goldman, 2000). Ancak, düşük benlik saygısı ve düşük benlik belirginliğinin kısa ve uzun dönemde strese uyum açısından bireyi savunmasız hale getirdiğine işaret edilmektedir (Lee-Flynn, Pomaki, Delongis, Biesanz ve Puterman, 2011). Organize olamamış bir benlik açık ve net bir şekilde yapılandırılmış içsel değerlendirme sistemi sağlama konusunda yetersizdir, benlik kavramı nasıl davranacağı konusunda bireye etkili ve tutarlı bir veri sağlamamaktadır ve böyle bir organizasyonsuzluk davranışsal belirsizliğe ve bireyin stresli olaylara karşı daha abartılı tepkiler vermesine neden olabilmektedir (Kernis ve diğer., 2000). Böylesi bir organizasyonsuzluk nörofizyolojik olarak duygusal stresle ilgilidir ve bireyin iyi oluşunu düşürebilmektedir (Hirsh, Mar ve Peterson, 2012). Alan yazında benlik belirginliğinin bireyin iyi oluşu ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu, düşük benlik belirginliğinin ise yüksek düzeyde olumsuz duygulanımla ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda ampirik bulgu mevcuttur (Campbell, 1990; Campbell ve diğer., 1996; De Cremer ve Sedikides, 2005; Diehl ve Hay, 2011; Hanley ve Garland, 2017; Nezlek ve Plesko, 2001; Slotter, Gardner ve Finkel, 2010).

Yukarıda da ifade edildiği gibi, bireyin var olan dengesini, duygusal, bilişsel ve sosyal işleyişini bozma eğilimine sahip ve birey için fizyolojik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçları olan stresin bireylerin öznel iyi oluş düzeyi ile ilişkili olduğu birçok ampirik araştırma ile ortaya konulmuştur. Fakat bu ilişkide gelişimsel, sosyal, duygusal ve davranışsal süreçlerle yakından ilişkili olan benlik belirginliğinin incelenmesinin, alan yazına yeni bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öznel iyi oluş üç temel boyutu kapsamaktadır. Bunlar; bilişsel boyutu oluşturan yaşam doyumu ve duygusal boyutu oluşturan olumlu ve olumsuz duygulanımdır (Diener, 2000; Lucas ve Gohm, 2000). Ulusal ve uluslararası alan yazında stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye inceleyen araştırmalar (Terzi, 2005; Hızıroğlu, 2010; Schiffrin ve Nelson, 2010; Rey ve Extremera, 2015; Zeytin, 2015; Denovan ve Macaskill, 2016; Şenocak, 2016; Gündüz, 2018) olmakla birlikte, stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin rolünün incelendiği sadece bir araştırmaya bulunmaktadır ve bu araştırmada öznel iyi oluş sadece yaşam doyumu olarak ele alınmıştır (Ritchie, Sedikides, Wildschut, Arndt ve Gidron, 2011). Bu noktada mevcut araştırmanın, öznel iyi oluşu hem yaşam

doyumunu hem de olumlu ve olumsuz duygulanım açısından ele alarak stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin rolüne ilişkin var olan alan yazını zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların genç yetişkinlerle çalışan ruh sağlığı uzmanlarının uygulamalarına temel olabilecek yeni bakış açıları geliştirmeleri için katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırmada bireylerin iyi oluş düzeyleri olumlu duygu-olumsuz duygu ve yaşam doyumunu olmak üzere olumlu-olumsuz duygu ve yaşam doyumunu açısından değil de, özerklik, kişisel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amaçları gibi boyutları içeren psikolojik iyi oluşun ele alınması benlik belirginliği, stres ve iyi oluş arasındaki ilişkileri ortaya koyma açısından var olan alan yazını zenginleştirebilir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada; üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda belirtilen hipotezler incelenmiştir:

- Algılanan stres, öznel iyi oluş ve boyutlarını (olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunu) anlamlı bir biçimde açıklamaktadır.
- Benlik belirginliğinin, algılanan stres ve öznel iyi oluş (olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunu) arasında aracı rolü bulunmaktadır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Akdeniz bölgesinde yer alan bir üniversitede öğrenim gören, 281 kadın (%58.7) ve 198 erkek (%41.3) olmak üzere toplam 479 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.28 (Ss=2.85) olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 112'si 1. sınıf (%23.4), 134'ü 2. sınıf (%28), 95'i 3. sınıf (%19.8) ve 138'i 4. sınıfa (%28.8) devam etmektedir. Araştırmaya üniversitenin dokuz farklı fakülte ve yüksekokuldan öğrenciler katılmıştır. Buna göre; katılımcıların 99'u Eğitim Fakültesi (%20.7), 79'u Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi (%16.5), 65'i Fen Edebiyat Fakültesi (%13.6), 46'sı Ziraat Fakültesi (%9.6), 46'sı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (%9.6), 42'si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (%8.8), 40'ı İlahiyat Fakültesi (%8.4), 36'sı İletişim Fakültesi (%7.5) ve 26'sı da Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde (%5.4) öğrencidir.

### Veri Toplama Araçları

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri fakülte ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeylerini belirlemek için Algılanan Stres Ölçeği, benlik belirginliği düzeylerini belirlemek için Benlik Belirginliği Ölçeği, öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek için Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ile Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

### Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)

Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiş olan Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ), Türkçeye Yerlikaya ve İnanç (2007) tarafından uyarlanmıştır. Ölçekte bireyler son bir ay içindeki belirli duygu ya da düşünceleri ne sıklıkta yaşadıklarını (Hiç=0, Çok sık=4) derecelendirmektedirler. Ölçeğin Türkçe formu on maddeden oluşmaktadır, tek boyutludur ve 4, 5, 7, ve 8. Maddeler (Örnek madde= Son bir ay içinde ne sıklıkta, işlerin istediğiniz gibi gittiğini hissettiniz?) ters kodlanmaktadır. Bireyin tüm maddelerden aldığı puanlar toplanarak kişinin algıladığı stres düzeyi belirlenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin algılanan stres düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçeğin orijinal formu için Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından üç farklı örnekleme yapılan çalışmalarda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84, .85 ve .86 olarak saptanmıştır. Ayrıca, test tekrar test güvenilirliği için iki gün arayla 82 üniversite öğrencisinden alınan ölçümlerden sonucunda elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .85 olduğu rapor edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .84 ve iki gün arayla gerçekleştirilen iki ölçüm sonucunda elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .85 olduğu bildirilmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında, ölçüt geçerliği çalışması yapılmıştır. Ölçüt geçerliği çalışmaları kapsamında, Algılanan Stres Ölçeği'nin (ASÖ) Beck Depresyon Envanteri (BDE) ve Durumluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği (DSKÖ-I ve II) puanları arasındaki korelasyonların .65, .56, .66 düzeyinde pozitif yönde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

### Benlik Belirginliği Ölçeği (BBÖ)

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin benlik belirginliği düzeylerini belirlemek için Benlik Belirginliği Ölçeği (BBÖ) kullanılmıştır. Campbell ve arkadaşları (1996) tarafından geliştirilen ölçek, bireylerin benlik

kavramına ilişkin içsel inançlarının hangi oranda açık ve net bilgiye dayandığını, zamansal olarak istikrarlı olup olmadığını ve bu inançların tutarlılığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. BBÖ, toplam 12 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır, maddeler 7'li Likert tipte (Hiç uygun değil=1, Tamamen uygun=7) derecelendirilmiştir. Ölçekte 10 madde (Örnek madde=Kendim hakkındaki görüşlerim çok sık değişiyor.) ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin yüksek düzey benlik kavramı belirginliğine sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 ve madde toplam koreasyonları ise .35 ile .66 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Ayrıca ölçeğin test tekrar test güvenilirliğini belirlemek için dört ay ve beş ay aralıklarla yapılan ayrı ayrı iki çalışmada test tekrar test koreasyon katsayıları sırasıyla .79 ve .20 olarak rapor edilmiştir (Campbell ve diğer., 1996). Ölçek, Sümer ve Güngör (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen bulgulara göre; modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin ( $\chi^2/df = 2.91$ ; GFI = .94; CFI = .96; NFI = .93 RMSEA = .069) ölçeğin orijinal faktör yapısını desteklediği ve tek boyutlu modelin doğrulandığı belirlenmiştir. Ayrıca ölçek maddelerin faktör yüklerinin .30 ile .68 arasında değiştiği ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Çürükvelioğlu, 2012). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı Sümer ve Güngör'ün (1999) çalışmasında .89; Çürükvelioğlu'nun (2012) çalışmasında ise .84 olarak saptanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, bu çalışmada .84 olarak belirlenmiştir.

### **Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PNDÖ)**

Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları; yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duygu ile belirlenmeye çalışılmıştır. Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PNDÖ), bireylerin olumlu ve olumsuz duygu düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek, toplam 20 duygu ifadesinden (10 olumlu, 10 olumsuz) oluşmaktadır (Watson, Clark ve Tellegen, 1988). Duygu ifadeleri 5'li Likert tipte (1=Çok az veya hiç, 5=Çok fazla) derecelendirilmiştir. Gençöz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin değerlendirmesinde bireylerin olumlu ve olumsuz duygu boyutlarındaki madde puanları toplanarak, iki ayrı puan elde edilmektedir. Ölçeğin olumlu duygular boyutundan alınan yüksek puanlar bireyin olumlu duygu düzeyinin yüksek olduğuna, aynı boyuttan alınan düşük puanlar bireyin olumlu duygu düzeyinin düşük olduğuna; olumsuz duygular boyutundan alınan yüksek puanlar ise bireyin olumsuz duygu düzeyinin yüksek olduğuna, aynı boyuttan alınan düşük puanlar bireyin olumsuz duygu düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı olumlu ve olumsuz duygu için sırasıyla .88 ve .85 olarak saptanmıştır. Ölçüt geçerliği kapsamında ölçeğin Beck Depresyon Envanteri ile koreasyonu, olumlu duygu için -.35 ve olumsuz duygu için ise .56 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin Durumluk Kaygı Ölçeği ile koreasyonları olumlu ve olumsuz duygu için sırasıyla -.35 ve -.51 olarak tespit edilmiştir (Watson ve diğer., 1988). Ölçeğin Türkçe formunun faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi, iki faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Olumsuz duygu faktöründeki maddelerin faktör yükleri .46 ile .76, olumlu duygu faktöründeki maddelerin faktör yüklerinin ise .48 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları olumlu ve olumsuz duygu faktörleri için sırasıyla .83 ve .86 olarak saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun ölçüt geçerliği çalışmaları kapsamında, Beck Depresyon Envanteri için hesaplanan koreasyonlar olumlu duygu için -.48 ve olumsuz duygu için .51'dir. Beck Kaygı Envanteri için hesaplanan koreasyonlar ise, olumlu duygu için -.22 ve olumsuz duygu için .47'dir (Gençöz, 2000). Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hem olumlu hem de olumsuz duygu için .84 olarak hesaplanmıştır.

### **Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)**

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri için incelenen ikinci boyut yaşam doyumdur ve bunun için Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır. Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ölçek 7'li derecelendirmeli Likert tipte (1=Hiç uygun değil, 7=Çok uygun) toplam 5 maddeden (Örnek madde=Yaşamım birçok yönüyle ideallerime yakın.) oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak saptanmıştır (Diener ve diğer., 1985). Ölçek Türkçeye hem Köker (1991) hem de Yetim (1991) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak belirlenmiştir (Yetim, 1991). Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise farklı çalışmalarda .73 (Yetim, 1991) ve .85 (Köker, 1991) olarak saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı bu çalışmada .80 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmacılar öncelikle üniversitenin farklı fakültelerinde ulaştıkları öğrencilere çalışmanın amacı, süresi ve gizlilik gibi konularda bilgiler vermişlerdir. Daha sonra 18 yaşından büyük ve araştırmaya katılmaya gönüllü

olan üniversite öğrencileri, ilk olarak araştırmanın amacı ve katılımcıların sahip oldukları haklara ilişkin bilgiler içeren ve araştırmaya gönüllü bir şekilde katıldıklarını belirten gönüllü katılım formunu doldurmuşlardır. Öğrencilere daha sonra araştırmanın veri toplama araçları uygulanmıştır. Ölçekler, öğrenciler tarafından yaklaşık olarak 15-20 dakikada yanıtlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde farklı fakültelerde okuyan toplam 492 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmada verilerin analizinden önce, uygulamada boş bırakılan, aynı maddeye birden çok yanıt verilen veya kişisel bilgi formunda eksikler bulunan ölçek formları analize alınmamak üzere çıkartılmıştır ve katılımcılardan toplanan veriler daha sonra bilgisayar ortamında girilmiştir. Ardından veri temizleme ve düzenleme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda frekans analizi ile boş, kayıp ve yanlış girilmiş veriler saptanmıştır. Verilerin analizinde öncelikle bütün değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, değişkenler arası ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Aracılık analizleri Preacher ve Hayes'in (2008) önerileri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Dolaylı etkilerin anlamlılığını incelemek için hem Sobel Z, hem de Preacher ve Hayes'in (2008) bootstrapping prosedürü kullanılmıştır. Bootstrapping prosedürü, veri setinden tekrarlı bir şekilde örneklemeler çıkarma ve yeniden örneklenen her veri setindeki dolaylı etkiyi tahmin etmek için kullanılan bir yöntemdir (Preacher ve Hayes, 2008). Hayes (2013), dolaylı etkinin anlamlı olup olduğuna karar vermek için güven aralığının alt ve üst sınırının sıfırı kapsamaması gerektiğini ve sıfırı kapsayan güvenilirlik aralığının anlamlı olmayan bir etkiye işaret ettiğini belirtmektedir. Bootstrapping prosedürü dolaylı etkinin etki büyüklüğü için %95'lik bir güvenilirlik aralığı oluşmasına imkan sağlar. Bu araştırmada 10000 bootstrap yapılarak bootstrap katsayısı ve güven aralıkları belirlenmiştir.

### BULGULAR

#### Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek üzere Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Buna ilişkin analiz sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Öznel İyi Oluş, Stres ve Benlik Belirginliği Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler.

	Korelasyonlar					Betimsel İstatistikler		
	1	2	3	4	5	Ort. (S)	Çarpıklık	Basıklık
1.Öznel İyi Oluş	-					.02 (2.16)	-.23	-.18
2.Olumlu Duygu	.69*	-				31.85 (7.52)	.02	-.43
3.Olumsuz Duygu	-.73*	-.23*	-			23.62 (7.87)	.59	-.30
4.Yaşam Doyumu	.75*	.27*	-.38	-		21.46 (6.24)	-.20	-.59
5. Stres	-.66*	-.43*	.62*	-.39*	-	21.62 (5.62)	.19	-.18
6.Benlik Belirginliği	.48*	.32*	-.42*	.31*	-.35*	57.26 (13.82)	-.38	-.48

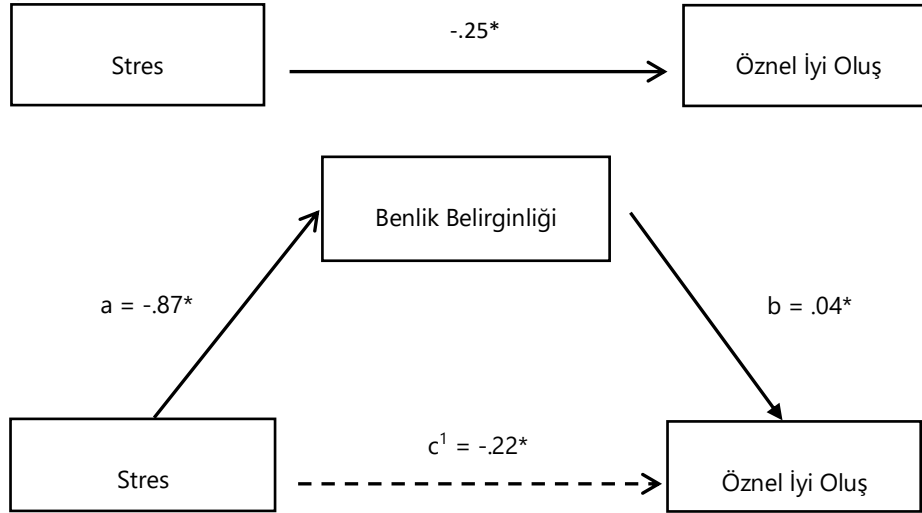
Tablo 1'de görüldüğü gibi, çarpıklık ve basıklık değerleri açısından araştırmada ele alınan tüm değişkenler normallik sayıltılarını karşılamaktadır. Öznel iyi oluş, olumlu duygu ve yaşam doyumu ile stres (sırasıyla  $r = -.66$ ,  $r = -.43$  ve  $r = -.39$ ,  $p < .001$ ) arasında negatif yönde, benlik belirginliği ile ise (sırasıyla  $r = .48$ ,  $r = .32$  ve  $r = .31$ ,  $p < .001$ ) pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Olumsuz duygu ile stres arasında pozitif yönde ( $r = .62$ ,  $p < .001$ ), benlik belirginliği ile ise negatif yönde ( $r = -.42$ ,  $p < .001$ ) anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca stres ile benlik belirginliği arasında negatif yönde ( $r = -.35$ ,  $p < .001$ ) anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öznel iyi oluş, olumlu duygu, olumsuz duygu, yaşam doyumu, stres ve benlik belirginliği arasındaki korelasyon değerlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

#### Aracılık Analizi Sonuçları

Stres ve öznel iyi oluş ve boyutları (olumsuz duygu, olumlu duygu ve yaşam doyumu) ile aracı değişken olarak ele alınan benlik belirginliği arasındaki ilişkiler regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca dolaylı etkilerin değerlendirilmesinde bootstrapping ve Sobel Z testleri kullanılmıştır.

#### Stres ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Benlik Belirginliğinin Aracı Rolü

Stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolüne ilişkin bulgular Şekil 1'de görüldüğü gibidir.



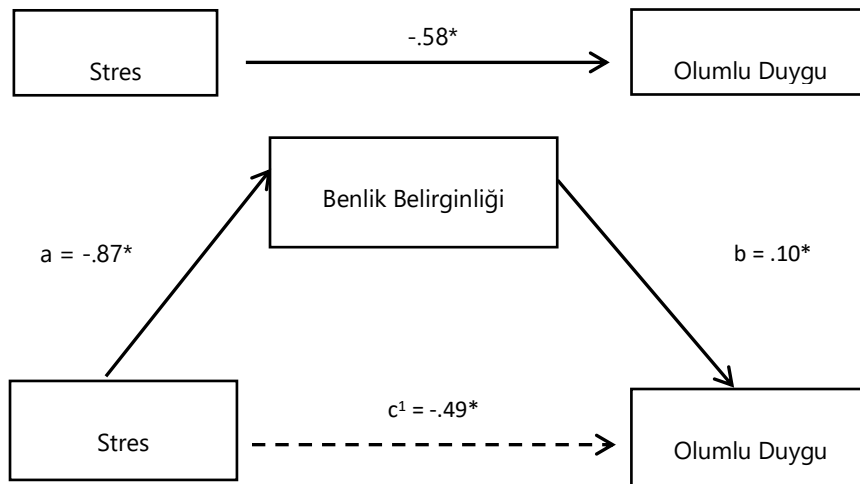
Not:  $p < .001$

#### Şekil 1. Stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolü

Elde edilen bulgulara göre, algılanan stres benlik belirginliğini anlamlı düzeyde negatif olarak yordamaktadır (BSh =  $-.87.10$ ,  $t = -8.24$ ,  $p < .001$ ). Benlik belirginliği öznel iyi oluşu pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır (BSh =  $.04 .01$ ,  $t = 8.09$ ,  $p < .001$ ). Şekil 1'de görüldüğü üzere algılanan stresin öznel iyi oluş üzerindeki doğrudan etkisi BSh =  $-.22.01$ ,  $t = -16.35$ ,  $p < .001$  olarak belirlenmiştir. Algılanan stresin dolaylı etkisi ise  $ab = -.04$ 'tür. Aracı değişken eşitliğe girildikten sonra algılanan stresin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi düşmüştür ( $-.25$ 'den  $-.22$ 'ye). Baron ve Kenny'e (1986) göre bu durum kısmi aracılığı göstermektedir. Dolaylı etkinin normallığı varsayımına dayanan Sobel Z testi sonuçlarına göre, benlik belirginliği algılanan stres ve öznel iyi oluş arasında aracı role sahiptir ( $Z = -5.75$ ,  $p < .001$ ). Bootstrapping sonuçları da aynı sonuca işaret etmektedir (Bootstrap katsayısı =  $-.04$ , Sh =  $.01$ , %95 GA =  $-.05$ ,  $-.03$ ). Hayes'e (2013) göre dolaylı etkinin anlamlı olup olduğuna karar vermek için güven aralığının alt ve üst sınırının sıfırı kapsamaması gerekmektedir.

#### Stres ile Olumlu Duygu Arasındaki İlişkide Benlik Belirginliğinin Aracı Rolü

Stres ile olumlu duygu arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolüne ilişkin bulgular Şekil 2'de görüldüğü gibidir.



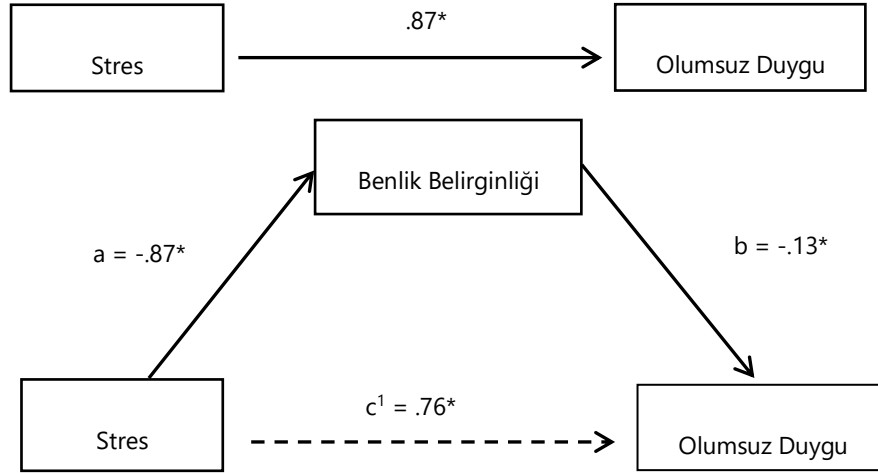
Not:  $p < .001$

#### Şekil 2. Stres ile olumlu duygu arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolü

Regresyon analizi sonuçlarına göre, Şekil 2'de görüldüğü gibi, algılanan stres benlik belirginliğini anlamlı düzeyde negatif yordamaktadır (BSh =  $-0.87.10$ ,  $t = -8.24$ ,  $p < .001$ ). Benlik belirginliği olumlu duyguyu pozitif yönde anlamlı yordamaktadır (BSh =  $.10.02$ ,  $t = 4.26$ ,  $p < .001$ ). Algılanan stresin olumlu duygu üzerindeki doğrudan etkisi BSh =  $-0.49.06$ ,  $t = -8.51$ ,  $p < .001$  olarak belirlenmiştir. Algılanan stresin dolaylı etkisi ise  $ab = -0.09$ 'dur. Aracı değişken eşitliğe girildikten sonra algılanan stresin olumlu duygu üzerindeki etkisi düşmüştür ( $-0.58$ 'den  $-0.49$ 'a). Baron ve Kenny'e (1986) göre bu durum kısmi aracılığı göstermektedir. Bootstrapping sonuçları (Bootstrap katsayısı =  $-0.09$ ,  $Sh = .03$ , %95 GA =  $-0.14$ ,  $-0.04$ ) ve Sobel Z testi sonuçlarına göre ( $Z = -3.77$ ,  $p < .001$ ) benlik belirginliği algılanan stres ile olumlu duygu arasındaki ilişkide aracı role sahiptir.

### Stres ile Olumsuz Duygu Arasındaki İlişkide Benlik Belirginliğinin Aracı Rolü

Stres ile olumsuz duygu arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolüne ilişkin bulgular Şekil 3'te görüldüğü gibidir.



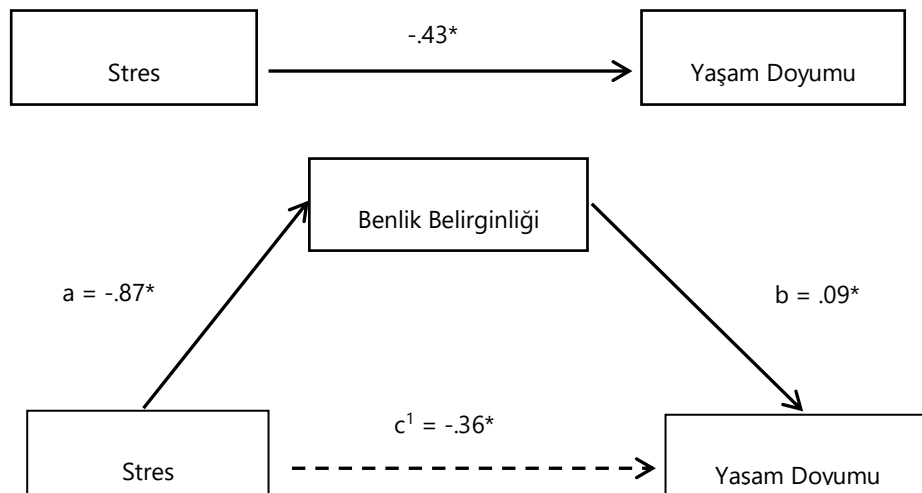
Not:  $p < .001$

### Şekil 3. Stres ile olumsuz duygu arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolü

Algılanan stres benlik belirginliğini (BSh =  $-0.87.10$ ,  $t = -8.24$ ,  $p < .001$ ), benlik belirginliği ise olumsuz duyguyu negatif yönde anlamlı yordamaktadır (BSh =  $-0.13.02$ ,  $t = -6.07$ ,  $p < .001$ ). Algılanan stresin olumsuz duygu üzerindeki doğrudan etkisi BSh =  $.76.05$ ,  $t = 14.56$ ,  $p < .001$  olarak belirlenmiştir. Şekil 3'te görüldüğü gibi, algılanan stresin dolaylı etkisi ise  $ab = .11$ 'dir. Aracı değişken eşitliğe girildikten sonra algılanan stresin olumsuz duygu üzerindeki etkisi düşmüştür ( $.87$ 'den  $.76$ 'ya). Baron ve Kenny'e (1986) göre bu durum kısmi aracılığı göstermektedir. Bootstrapping sonuçları (Bootstrap katsayısı =  $.11$ ,  $Sh = .02$ , %95 GA =  $.07$ ,  $.16$ ) ve Sobel Z testi sonuçlarına göre ( $Z = 4.86$ ,  $p < .001$ ) benlik belirginliği algılanan stres ile olumsuz duygu arasındaki ilişkide aracı role sahiptir.

### Stres ile Yaşam Doymu Arasındaki İlişkide Benlik Belirginliğinin Aracı Rolü

Stres ile yaşam doymu arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolüne ilişkin bulgular Şekil 4'de görüldüğü gibidir.



Not:  $p < .001$

### Şekil 4. Stres ile yaşam doymu arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolü



Elde edilen bulgulara göre, algılanan stres benlik belirginliğini anlamlı düzeyde negatif yönde (BSh = -.87.10,  $t = -8.24$ ,  $p < .001$ ), benlik belirginliği ise yaşam doyumunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır (BSh = .09.02,  $t = 4.49$ ,  $p < .001$ ). Şekil 4'te görüldüğü gibi, algılanan stresin yaşam doyumunu üzerindeki doğrudan etkisi BSh = -.36.05,  $t = -7.28$ ,  $p < .001$  olarak belirlenmiştir. Algılanan stresin dolaylı etkisi ise  $ab = -.08$ 'dir. Aracı değişken eşitliğe girildikten sonra algılanan stresin yaşam doyumunu üzerindeki etkisi düşmüştür (-.43'den -.36'ya). Baron ve Kenny'e (1986) göre bu durum kısmi aracılığı göstermektedir. Bootstrapping sonuçları (Bootstrap katsayısı = -.08, Sh = .02, %95 GA = -.12, -.04) ve Sobel Z testi sonuçlarına göre ( $Z = -3.92$ ,  $p < .001$ ) benlik belirginliği algılanan stres ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide aracı role sahiptir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, stres ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rolü incelenmiştir. Buna göre, algılanan stres ile öznel iyi oluş, yaşam doyumunu, olumlu ve olumsuz duygu arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı rol oynadığı saptanmıştır. Araştırmada öncelikle elde edilen ilk bulgular değişkenler arası ilişkilere yöneliktir. İlk olarak, öznel iyi oluş, olumlu duygu ve yaşam doyumunu ile stres arasında negatif yönde; olumsuz duygu ile stres arasında ise pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, stresin bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini düşürdüğü ifade edilmektedir (Diener ve diğer., 1999; Tetrick ve LaRocco, 1987; Wang ve Castaneda-Sound, 2008; Weinstein ve diğer., 2009). Ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilecek çok sayıda akademik, ekonomik ve sosyal stres faktörüne maruz kalan genç yetişkin bireylerin yaşadığı stresle iyi oluş düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda elde edilen bulguların (Denovan ve Macaskill, 2017; Extremera ve Rey, 2015; Hamarat ve diğer., 2001; Schiffrin ve Nelson, 2010; Suh, Diener ve Fujita, 1996; Şenocak, 2016; Zeytin, 2015; Zika ve Chamberlain, 1992), bu araştırmada elde edilen bulgular ile paralel olduğu görülmektedir. Buna göre alan yazında yapılan bir dizi araştırmanın bulguları, stresin öznel iyi oluş üzerindeki zayıflatıcı etkilerine işaret etmektedir (Diener ve diğer., 1999; Tetrick ve LaRocco, 1987). Algılanan stres ile öznel iyi oluşun iki boyutu, yaşam doyumunu ve olumlu duygulanım arasında ters yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu (Denovan ve Macaskill, 2017; Schiffrin ve Nelson, 2010; Suh ve diğer., 1996; Şenocak, 2016; Zika ve Chamberlain 1992) belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, alan yazında yapılan araştırmalar stresin öznel iyi oluşun bir diğer boyutu olan olumsuz duygu ile pozitif yönde anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Denovan ve Macaskill, 2017; Suh ve diğer., 1996; Zika ve Chamberlain 1992). Öznel iyi oluşun boyutlarından biri olan olumsuz duygulanımın, depresyon ve kaygı gibi olumsuz duyguları yaşama sıklığıyla ilgili olduğu ifade edilmektedir (Myers ve Diener, 1995). Bu bağlamda, alan yazında algılanan stresin depresyon semptomlarıyla pozitif yönde anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya koyan bulgular mevcuttur (Extremera ve Rey, 2015). Genç yetişkinlik dönemindeki bireyler bu dönemde çeşitli alanlarda (akademik, romantik ilişkiler, ekonomik, kariyer gibi) stres yaşayabilmektedir. Araştırma bulguları stres ile öznel iyi oluş düzeyi arasında negatif yönde, anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Terzi, 2005; Hızıroğlu, 2010; Schiffrin ve Nelson, 2010; Rey ve Extremera, 2015; Zeytin, 2015; Denovan ve Macaskill, 2016; Şenocak, 2016; Gündüz, 2018; Zeytin, 2015). Bütün bu araştırma bulguları bireylerin yaşadığı stresin öznel iyi oluş düzeylerini düşürdüğüne işaret etmektedir. Bu araştırma da ilgili alan yazına bu konuda ek ampirik kanıtlar sağlamaktadır.

Rogers'a (1959) göre, tutarlı, kararlı ve bütünleşmiş bir benlik kavramı psikolojik uyum ve ruh sağlığının önemli bir işaretidir. Bu bilgiyle paralel olarak, alan yazında benlik belirginliğinin iyi oluş, psikolojik uyum, olumlu duygulanım, benlik saygısı veya dışa dönük olma gibi kişilik özellikleri ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu; düşük benlik belirginliğinin ise yüksek düzeyde kaygı, depresyon, olumsuz duygulanımla, diğer insanlara karşı saldırganlık, öfke ve düşmanlık ya da nevrozizm gibi kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda ampirik bulgu mevcuttur (Bigler ve diğer., 2001; Campbell ve diğer., 1996; Campbell ve diğer., 2003; De Cremer ve Sedikides, 2005; Diehl ve diğer., 2001; Diehl ve Hay, 2007; 2011; Donahue ve diğer., 1993; Hanley ve Garland, 2017; Nezek ve Plesko, 2001; Ritchie ve diğer., 2011; Slotter ve diğer., 2010; von Collani ve Werner, 2005). Bu araştırmada elde edilen bulgular da, tüm bu araştırma bulguları ile benzer bir şekilde, öznel iyi oluş, olumlu duygu ve yaşam doyumunu ile benlik belirginliği arasında pozitif yönde, olumsuz duygu ile benlik belirginliği ile arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Son olarak, mevcut araştırmada stres ile benlik belirginliği arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Campbell (1990), benlik belirginliğinin bireyleri stres verici durumlara karşı daha dayanıklı hale getirdiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde, tutarlı, kararlı ve bütünleşmiş bir benlik kavramına sahip olan bireylerin stresörlere karşı benliğin istikrarlı ve net yönlerini kullanarak daha etkili tepki verebildiğine işaret edilmektedir (Kernis ve diğer., 2000). Alan yazında benlik belirginliği ile stres arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bireyin benlik belirginliğinin zayıf olmasının kısa ve uzun dönemde strese uyum açısından onu savunmasız hale getirdiği belirlenmiştir (Lee-Flynn ve diğer., 2011). Ayrıca, bir başka araştırmada stresin benlik belirginliği ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Ritchie ve diğer., 2011). Bu araştırmada, önceki araştırmaların bulgularıyla tutarlı bir şekilde stres ile benlik belirginliği arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirlenmiştir.

Aracılık analizlerinden elde edilen bulgulara göre, algılanan stres ile öznel iyi oluş, olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkide benlik belirginliği kısmi aracı role sahiptir. Benzer bir araştırmada, stres (günlük sıkıntılar, anlamsızlık, benlik düzensizliği) ve öznel iyi oluş (yaşam doyumunu) arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin kısmi aracı rolünü olduğu ortaya koyulmuştur (Ritchie ve diğer., 2011). Bu bulgular, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Farklı olarak, bu araştırmada öznel iyi oluş sadece bilişsel (yaşam doyumunu) boyutuyla değil duygulanım (olumlu duygu ve olumsuz duygu) boyutuyla birlikte değerlendirilmiştir. Yaşam doyumunda olduğu gibi, stres ile olumlu ve olumsuz duygu arasındaki ilişkide benlik belirginliğinin aracı role sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgunun, var olan alan yazının genişlemesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Genç yetişkin bireyler içinde buldukları gelişim döneminin de etkisiyle akademik, sosyal ve ekonomik olarak çok sayıda stres durumuyla karşılaşmaktadır. Genç yetişkinlerin algıladıkları stresin artmasının ya da azalmasının onların benlik belirginliğini etkilediği söylenebilir. Buna göre algıladığı stres düzeyi artan bir bireyin öznel iyi oluş düzeyi, olumlu ve olumsuz duyguları ve yaşam doyumunu düzeyi bireyin benlik belirginliği düzeyinin yükselmesiyle ilişkilendirilebilir. Ritchie ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada stres ile öznel iyi oluş arasında benlik belirginliğinin ya da belirsizliğinin aracılık yaptığını belirlemişlerdir. Bir diğer ifadeyle, algılanan stres arttıkça bireylerin benlik belirginliği düzeyi azalmakta ve buna bağlı olarak da yaşamlarından aldıkları doyum ve hissettikleri olumlu duygular azalmakta, olumsuz duygular artmaktadır. Gencin yaşamında stres yaratan tüm olay ve durumlar bireyin benlik kavramını ve bu kavramın organizasyonunu etkileyerek bireyin kendisi ve sahip olduğu özelliklerine ilişkin inançlarını olumsuz etkileyebilir. Bu durum da bireyin iyi oluşunun düşmesine neden olabilir (Campbell ve diğer., 1996; Hirsh, Mar ve Peterson, 2012). Bununla birlikte benlik belirginliği düzeyi yüksek bireylerin yaşamdan daha fazla doyum aldıkları ve olumlu duyguları daha sık yaşadıkları belirlenmiştir (Pelham ve Swann, 1989; Campbell, 1990; Campbell ve ark., 1996; Nezlek ve Plesko, 2001). Diğer taraftan bağlamsal stres modeline göre stresli olayların bireyin yaşamındaki etki ve sonuçlarını belirleyen faktörlerden biri benlik kavramıdır (DeLongis ve Holtzman, 2005). Aynı zamanda tutarlı, kararlı ve bütünleşmiş bir benlik kavramı, orta yaş ve yetişkinlikte başarılı bir sosyal ve duygusal gelişim için belirleyici bir faktördür (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Rogers, 1959; Waterman ve Archer, 1990). Bu konuda yapılmış araştırmalar, bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, benlik belirginliği yüksek bireylerin iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Usborne ve Taylor, 2010; Diehl ve Hay, 2011).

Bu araştırmada benlik belirginliği, aracı değerşken olarak eşitliğe girildikten sonra algılanan stresin öznel iyi oluş, olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin düştüğü görülmüştür. Ayrıca, benlik belirginliğinin bireyin iyi oluşu ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu, organize olmamış benliğin ise olumsuz duygulanımla pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğuna işaret eden araştırma bulguları (Bigler ve diğer., 2001; Campbell ve diğer., 2003; Diehl ve diğer., 2001; Diehl ve Hay, 2007; 2011; Hirsh, Mar ve Peterson, 2012; Kernis ve diğer., 2000; Nezlek ve Plesko, 2001; Ritchie ve diğer., 2011) göz önüne alındığında, bu araştırmada elde edilen bulguların alan yazınla örtüştüğü söylenebilir. Bireylerin stresörlerle başa çıkmasını ve stresörlerin birey için ortaya çıkardığı sonuçları etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu araştırmada araç değerşken olarak benlik belirginliğinin, algılanan stresin öznel iyi oluş (olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunu) zerindeki etkisini düşürmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Elde edilen bulgular, bağlamsal stres ve başa çıkma modelinin açıklamalarını destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlı yönleri bulunmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu lisans eğitimlerine devam eden üniversite öğrencileridir. Bu durumun araştırmadan elde edilen bulguların genç yetişkinler açısından değerlendirmesinin önünde önemli bir engel olduğu söylenebilir. Farklı eğitim düzeylerindeki genç yetişkin bireylerle de bu çalışmanın gerçekleştirilmesinin stres, benlik belirginliği ve iyi oluş arasındaki ilişkileri genç yetişkinler açısından ortaya koymak için yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmaya ilişkin bir başka sınırlılık, çalışmanın sadece Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesindeki üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Çalışmanın genç yetişkin bireylerdeki dış geçerliliğini arttırmak için farklı bölgelerden farklı üniversitelerde okuyan bireylerle de çalışma tekrarlanabilir.

İçinde buldukları dönem gereği, genç yetişkinler gelişimsel krizlerin yanı sıra üniversite yaşamıyla birlikte çok sayıda sosyal (arkadaş ilişkileri, flört/romantik ilişkiler), akademik, ekonomik ve duygusal stresörle karşılaşmaktadır (Adams ve diğer., 2016; Allgower ve diğer., 2001; Dusselier ve diğer., 2005; Hurst ve diğer., 2013). Bu araştırmada genç yetişkinlerin stres düzeyleri genel olarak ele alınmıştır. Bu da araştırmanın bir diğer sınırlı yönüdür. Bu konuda yapılacak yeni araştırmalarda genç yetişkinlerin yaşadıkları stres, akademik, sosyal veya ekonomik gibi spesifik stres kaynakları açısından incelenebilir. Genç yetişkinlik döneminde birey, çeşitli rol veya bağlama özgü benlik temsillerini tutarlı bir kimlik içerisinde koordine etmeye çalışmaktadır (Harter ve Monsour, 1992). Arnett (2000), gerçek anlamda yetişkinliğin, birey kendinden emin, kararlı bir benlik geliştirdiğinde ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu gelişimsel görevi yerine getirmek birey için oldukça stresli bir süreçtir. Dolayısıyla, bütünleşmiş ve kararlı bir benlik geliştirme görevini geliştirme ile stres eşzamanlı olarak yaşanmaktadır. Buradan hareketle, benlik belirginliği ile genç yetişkinlik döneminde karşılaşılan gelişimsel, akademik, sosyal ve ekonomik stresörlerin arasındaki ilişki ve bu ilişkiye etki eden faktörler gelişimsel açıdan incelenebilir. Bağlamsal stres ve başa çıkma modeline göre stresli olayların değerlendirmesini ve sonuçlarını etkileyen üç temel bağlamsal faktör vardır (DeLongis ve Holtzman, 2005). Bu çalışmada bu faktörlerden sadece benliğin kararlı yönleri bir diğer ifadeyle benlik belirginliği ele alınmıştır. Olayın doğası ve stresli yaşam olayının ortaya çıktığı sosyal bağlam faktörleri incelenmemiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bireylerin yaşadığı stres bu üç faktörü içerecek şekilde daha kapsamlı ele alınabilir.

Bu konuda yapılacak yeni araştırmalarda bireylerin iyi oluşunun olumlu-olumsuz duygu ve yaşam doyumu açısından değil de, özerklik, kişisel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amaçları gibi boyutları içeren psikolojik iyi oluşun ele alınması benlik belirginliği, stres ve iyi oluş arasındaki ilişkileri ortaya koyma açısından var olan alan yazını zenginleştirebilir. Son olarak, benlik ve kimlik gelişimi için kritik öneme sahip ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin, bütünleşmiş ve kararlı bir benlik geliştirebilmeleri için desteklenmesinin genç bireyleri stresörlere karşı güçlendirerek onların iyi oluşlarını koruyacağı düşünülmektedir. Genç yetişkinlere yönelik koruyucu-önleyici çalışmalar yürüten uzmanlar; bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçları dikkate alarak, bu dönemdeki bireylerin yaşadıkları strese baş edebilmeleri ve iyi oluş düzeylerini arttırabilmeleri için özellikle tutarlı, kararlı ve bütünleşmiş bir benlik kavramı geliştirmeleri için buna yönelik müdahale programları geliştirebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Adams, D. R., Meyers, S. A., & Beidas, R. S. (2016). The relationship between financial strain, perceived stress, psychological symptoms, and academic and social integration in undergraduate students. *Journal of American College Health, 64*(5), 362-370. doi: 10.1080/07448481.2016.1154559
- Allgower, A., Wardle, J., & Steptoe, A. (2001). Depressive symptoms, social support, and personal health behaviors in young men and women. *Health Psychology, 20*(3), 223-227. doi: 10.1037/0278-6133.20.3.223

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94-103. doi: 10.1037/0022-0167.32.1.94
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Baum, A. (1990). Stress, intrusive imagery, and chronic distress. *Health Psychology*, 9(6), 653-675. doi: 10.1037/0278-6133.9.6.653
- Bigler, M., Neimeyer, G. J., & Brown, E. (2001). The divided self revisited: Effects of self-concept clarity and self-concept differentiation on psychological adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, 396-415. doi: 10.1521/jscp.20.3.396.22302
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Butzer, B., & Kuiper, N. A. (2006). Relationships between the frequency of social comparisons and self-concept clarity, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 167-176. doi: 10.1016/j.paid.2005.12.017
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 538-549. doi: 10.1037/0022-3514.59.3.538
- Campbell, J. D., Assanand, S., & Di Papula, A. (2003). The structure of the self-concept and its relation to psychological adjustment. *Journal of Personality*, 71(1), 115-140. doi: 10.1111/1467-6494.t01-1-00002
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehmann, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141–156. doi: 10.1037/0022-3514.70.1.141
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. doi: 10.2307/2136404
- Çürükvelioğlu, E. (2012). *Romantic relationship satisfaction in emerging adulthood: The role of self concept clarity and personal agency*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. P., & Niemiec, C. P. (2015). Being aware and functioning fully: Mindfulness and interest-taking within self-determination theory. In K. W. Brown, J. D. Creswell and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (pp. 112–129). New York: Guilford.
- De Cremer, D., & Sedikides, C. (2005). Self-uncertainty and responsiveness to procedural justice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(2), 157-173. doi: 10.1016/j.jesp.2004.06.010
- DeLongis, A., & Holtzman, S. (2005). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*, 73(6), 1633-1656. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00361.x
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 505-525. doi: 10.1007/s10902-016-9736-y
- Diehl, M., & Hay, E. L. (2007). Contextualized self-representations in adulthood. *Journal of Personality*, 75, 1255-1283. doi: 10.1111/j.1467-6494.2007.00475.x
- Diehl, M., & Hay, E. L. (2011). Self-concept differentiation and self-concept clarity across adulthood: Associations with age and psychological well-being. *The International Journal of Aging and Human Development*, 73(2), 125-152. doi: 10.2190/AG.73.2.b
- Diehl, M., Hastings, C. T., & Stanton, J. M. (2001). Self-concept differentiation across the adult life span. *Psychology and Aging*, 16, 643-654. doi: 10.1037/0882-7974.16.4.643
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Donahue, E. M., Robins, R. W., Roberts, B. W., & John, O. P. (1993). The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 834-846. doi: 10.1037/0022-3514.64.5.834

- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley II, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. *Journal of American College Health*, 54(1), 15–24. doi: 10.3200/JACH.54.1.15-24
- Erikson, E. H. (1968). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Extremera, N., & Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01632
- Extremera, N., Duran, A., & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121. doi: 10.1016/j.paid.2009.02.007
- Fassig, E. I. (2003). *Attachment and resilience as predictors of adjustment to college in college freshmen*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3099706)
- Folkman, S. (2011). *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. New York: Oxford University Press.
- Guadagno, R. E., & Burger, J. M. (2007). Self-concept clarity and responsiveness to false feedback. *Social Influence*, 2(3), 159-177. doi: 10.1080/15534510701357270
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Durum Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-28.
- Gündüz, M. (2016). *Psikolojik danışman adaylarının stresle başa çıkma tarzlarının çok yönlü eylemli kişilik özelliklerine, öznel iyi oluşlarına ve risk faktörlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Hamarat, E., Thompson, D., Zabrocky, K. M., Steele, D., Matheny K. B. Aysan, F. (2001). Perceived stress and coping resource availability as predictors of life satisfaction in young, middle-aged, and older adults. *Experimental Aging Research*, 27(2), 181-196. doi: 10.1080/036107301750074051
- Hanley, A. W., & Garland, E. L. (2017). Clarity of mind: Structural equation modeling of associations between dispositional mindfulness, self-concept clarity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 106, 334-339. doi: 10.1016/j.paid.2016.10.028
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Development analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251-260. doi: 10.1037/0012-1649.28.2.251
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Henderson B. N., and Baum, A. (2005). Biological mechanisms of health and disease. In S. Sutton, A. Baum and M. Johnston (Eds.), *The SAGE handbook of health psychology* (p. 69-93). London: Sage Publications.
- Hızıroğlu, Ö. S. (2016). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve algılanan stres düzeylerinin rekreatif etkinliklere katılım durumları ve farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Hirsh, J. B., Mar, R. A., & Peterson, J. B. (2012). Psychological entropy: A framework for understanding uncertainty-related anxiety. *Psychological Review*, 119(2), 1-17. doi: 10.1037/a0026767
- Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2013). College student stressors: A review of the qualitative research. *Stress and Health*, 29(4), 275-285. doi: 10.1002/smi.2465
- Kernis, M. H., Paradise, A. W., Whitaker, D. J., Wheatman, S. R., & Goldman, B. N. (2000). Master of one's psychological domain? Not likely if one's self-esteem is unstable. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1297-1305. doi: 10.1177/0146167200262010
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lee-Flynn, S. C., Pomaki, G., DeLongis, A., Biesanz, J. C., & Puterman, E. (2011). Daily cognitive appraisals, daily affect, and long-term depressive symptoms: The role of self-esteem and self-concept clarity in the stress process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(2), 255-268. doi: 10.1177/0146167210394204
- Levin, J. S., & Chatters, L. M. (1998). Religion, health, and psychological well-being in older adults findings from three national surveys. *Journal of Aging and Health*, 10(4), 504-531. doi: 10.1177/089826439801000406

- Lewandowski Jr., G. W., & Nardone, N. (2012). Self-concept clarity's role in self-other agreement and the accuracy of behavioral prediction. *Self and Identity, 11*(1), 71-89. doi: 10.1080/15298868.2010.512133
- Lucas, R. E., & Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. *Culture and Subjective Well-Being, 3*(2), 291-317.
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R., Hall, L. A. & Lennie, T. A. (2012) The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing, 33*, 149-156. doi: 10.3109/01612840.2011.632708
- Marcia, J. E. (1980). Identity and adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science, 6*(1), 10-19. doi: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x
- Nezlek, J. B., & Plesko, R. M. (2001). Day-to-day relationships among self-concept clarity, self-esteem, daily events, and mood. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(2), 201-211. doi: 10.1177/0146167201272006
- Özgeylani, F. H. (1993). *Self-concept and body image of high school male athletes and non-athletes*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara. [http://tez2.yok.gov.tr/adresinden\\_alinmistir](http://tez2.yok.gov.tr/adresinden_alinmistir).
- Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(4), 672-680.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Rey, L., & Extremera, N. (2015). Forgiveness and health-related quality of life in older people: Adaptive cognitive emotion regulation strategies as mediators. *Journal of Health Psychology, 21*(12), 2944-2954.
- Ritchie, T. D., Sedikides, C., Wildschut, T., Arndt, J., & Gidron, Y. (2011). Self-concept clarity mediates the relation between stress and subjective well-being. *Self and Identity, 10*(4), 493-508. doi: 10.1080/15298868.2010.493066
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science. Vol. 3. Formulations of the person and the social context* (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development, 75*(1), 123-133. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00658.x
- Schiffirin, H. H., & Nelson, S. K. (2010). Stressed and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. *Journal of Happiness Studies, 11*(1), 33-39. doi: 10.1007/s10902-008-9118-1
- Selye, H. (1955). Stress and disease. *The Laryngoscope, 65*(7), 500-514. <https://doi.org/10.1288/00005537-195507000-00002>
- Setterlund, M. B., & Niedenthal, P. M. (1993). "Who am I? Why am I here?" Self-esteem, self-clarity, and prototype matching. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(4), 769-780. doi: 10.1037/0022-3514.65.4.769
- Slotter, E. B., Gardner, W. L., & Finkel, E. J. (2010). Who am I without you? The influence of romantic breakup on the self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*(2), 147-160. doi: 10.1177/0146167209352250
- Steptoe, A., and Ayers, S. (2005). Stress, health and illness. In S. Sutton, A. Baum and M. Johnston (Eds.). *The SAGE handbook of health psychology* (p. 169-196). London: Sage Publications.
- Suh, E., Diener, E., & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(5), 1091-1102. doi: 10.1037/0022-3514.70.5.1091
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örnekleme üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi, 14*(43), 71-106.
- Swann, W. B., & Ely, R. J. (1984). A battle of wills: Self-verification versus behavioral confirmation. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(6), 1287-1302. doi: 10.1037/0022-3514.46.6.1287
- Swann, W. B., & Read, S. J. (1981). Acquiring self-knowledge: The search for feedback that fits. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*(6), 1119-1128. doi: 10.1037/0022-3514.41.6.1119

- Swann, W. B., Pelham, B. W., & Chidester, T. R. (1988). Change through paradox: Using self-verification to alter beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 268-273. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.2.268>
- Şenocak, S. Ü. (2016). *Hemşirelik öğrencilerinde algılanan stres, sosyal destek, öznel iyi oluş ve ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Tetrick, L. E., & LaRocco, J. M. (1987). Understanding, prediction, and control as moderators of the relationships between perceived stress, satisfaction, and psychological well-being. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 538-543. doi: 10.1037/0021-9010.72.4.538
- Usborne, E., & Sablonniere, R. (2014). Understanding my culture means understanding myself: The function of cultural identity clarity for personal identity clarity and personal psychological well-being. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 44(4), 436-458
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2008). Adolescents' identity experiments on the internet consequences for social competence and self-concept unity. *Communication Research*, 35(2), 208-231. doi: 10.1177/0093650207313164
- von Collani, G., & Werner, R. (2005). Self-related and motivational constructs as determinants of aggression. An analysis and validation of a German version of the Buss-Perry Aggression Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 38, 1631-1643.
- Wang, C. C. D., & Castañeda-Sound, C. (2008). The role of generational status, self-esteem, academic self-efficacy, and perceived social support in college students' psychological well-being. *Journal of College Counseling*, 11(2), 101-118. doi: 10.1002/j.2161-1882.2008.tb00028.x
- Waterman, A. S., & Archer, S. L. (1990). A life-span perspective on identity formation: Developments in form, function, and process. *Life-span Development and Behavior*, 10, 29-57.
- Watson, D. (1988). Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1020-1030. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1020
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385. doi: 10.1016/j.jrp.2008.12.008
- Yerlikaya, E. E., & İnanç, B. Y. (2007). Algılanan stres ölçeği'nin Türkçe çevirisinin psikometrik özellikleri. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı*
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Zeytin, Y. (2015). *Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin beklentilerine ilişkin stres ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*, 83(1), 133-145. doi: 10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x

#### **İletişim/Correspondence**

Arş. Gör. Ahmet TOGAY  
[togaypdr09@gmail.com](mailto:togaypdr09@gmail.com)  
Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER  
[fulyac@gmail.com](mailto:fulyac@gmail.com)

# **The Turkish Adaptation of Student Attitudes and Beliefs about Authorship Scale: The Validity and Reliability Study**

Sabahattin Deniz, İzmir Demokrasi University, Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, <http://orcid.org/0000-0001-9595-2917>

Uğur Doğan, Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Guidance and Counseling, <http://orcid.org/0000-0001-7603-6470>

## **Abstract**

The aim of this study was to examine the reliability and validity of the Turkish translation of the Student Attitudes and Beliefs about Authorship Scale. This scale was developed by Cheung, Stupple and Elander (2017). Student Attitudes and Beliefs about Authorship Scale for University students was first translated into Turkish and then back translated. Subsequently, the questionnaire was administered to 472 college students. The internal consistency of the scale (McDonald's  $\omega$ ) was examined for reliability and first order confirmative factor analysis (CFA) was conducted with using Jamovi program for the validity of the scale. CFA, similar to the original scale, confirmed the fit of the three-factor model (authorial confidence, valuing writing and identification with author). ( $\chi^2=439$ ,  $df=114$ ,  $\chi^2/df=3,85$ ;  $RMSEA=0,077$ ;  $CFI=0,97$ ;  $TLI=0,89$ ;  $SRMR=0,51$ ). The internal consistency reliability coefficient of the whole scale is .91, authorial confidence was .86, valuing writing and identification with author were .77. Our findings show that Turkish version of the Student Attitudes and Beliefs about Authorship Scale has acceptable levels of reliability and validity for the selected samples.

**Keywords:** Academic writing, confirmative factor analysis, reliability, validity



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 384-395  
DOI: 10.17679/inuefd.577237

Article type:  
Research article

Received :13.06.2019

Accepted :06.03.2020

## **Suggested Citation**

Deniz, S. & Doğan, U. (2020). The Turkish adaptation of student attitudes and beliefs about authorship scale: The validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 384-395. DOI: 10.17679/inuefd.577237



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

One of the communication skills between people is language. Language plays an important role in the transmission of interpersonal feelings and thoughts. According to Findıkoğlu, language is the tool of thinking and expressing what is thought. A good language is the best tool for organizing all information. (Güngör, 1991:60). Contemporary life and civilization are largely based on reading and writing (Okay, 1994: 5). According Carter et al. (2002: 246) writing is a skill that consists of processes related to the acquisition of information and the expression of information (cited in Pilav, 2018). For this reason, writing has consist of multifaceted mental and emotional characteristics. The purpose of writing is to reflect our feelings and thoughts to our readers in a beautiful, accurate and effective way by utilizing our observations and knowledge. In order to be successful in writing, it is necessary to pay attention to features such as the ability to use the mother tongue, style, observation, reading and thinking (Aktaş and Gündüz, 2007: 62). An individual's attitudes and beliefs towards writing are effective in changing his / her thoughts and opinions. It is important that university students who have written studies have comprehensive knowledge in their own fields as well as their general culture, can approach the events objectively and concretize what they want to write with readable thoughts. In this context, teachers encourage students to use all types of writing in their initial practice. In addition, they help to students for writing, which is one of the vital communication skills, to become a skill that enables the learner to plan and rethink in the communication process (Olshtain, 2014: 220). Why is writing important? When the answer to the question is sought, writing skills are compulsory in many contexts in our life, each context overlaps but is not the same. Those who are competent in writing skills can adapt their writing flexibly to their environment. There are two different ways of writing in the school environment. First, writing is a skill that enables a variety of purposes to be achieved (planning, evaluation, review of text, etc.). Second, writing is a means of deepening and expanding students' knowledge (Graham and Perin, 2007: 9).

### Purpose

This study was conducted on students who are studying in different faculties to understand the attitudes and beliefs of authorship of University students. Learn more about how university students perceive the meaning of authorship and determine how their attitudes and beliefs towards writing should be used in their academic and professional achievements. As a result, this scale will provide an opportunity for accurate evaluation of University students in the context of their positive and positive feelings and thoughts.

### Method

The study group of the study consists of undergraduate students who attended the summer school of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education in 2016-2017 academic year. 257 of the students were female (54%) and 215 (46%) were male. 8 (1%) of the students participating in the research are in the first year, 90 (19%) are in the second year, 158 (34%) are in the third year and 216 (46%) are in the last year.

Student Attitudes and Beliefs about Authorship Scale which develop by Cheung, Stupple and Elander (2017) was used in the study. The scale consists of 17 items and 3 sub dimension with rating of 1=completely disagree 6= completely agree. The scale was developed with 439 university students with a mean age of 24 years ranging from 18 to 57 years.

Confirmatory factor analysis (CFA) was used to test construct validity and McDonald's internal consistency coefficient was used for reliability analysis. The statistical procedures of adaptation of the scale were performed by Jamovi (2019) program. Jamovi conduct CFA with the "Lavaan" (Roseel et al., 2018) package that developed for the R (2018) statistical program. McDonald's internal consistency coefficient was calculated to determine internal consistency. To calculate the internal consistency coefficient, Jamovi McDonald pakets uses "Psych" (Epskamp, 2017), one of the R packages. Jamovi himself calculates the correlation and heat map by default without using an additional package to determine the relationship between substances.

### ***Findings***

When the averages of the scale items are examined, it is seen that the lowest of their average ranged between 3.16 and the highest of 4.92. In general, it is seen that the standard deviations of the scale items are not very large.

As a result of the CFA, the three-factor structure (author confidence, value writing and identification with author) of the instrument was confirmed. When the fit indexes were analysed, it was found to be good ( $\chi^2 = 439$ ,  $df = 114$ ,  $\chi^2 / df = 3.85$ ; RMSEA = 0.077; CFI = 0.97; TLI = 0.89; SRMR = 0.51). In addition, we can see that all factor loads are significant.

The McDonald's internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the scale. As a result of the process, the internal consistency coefficient was found as .91 for the whole scale, .86 for the author's confidence, .77 for the value writing, and .77 for identification with the authorship.

### ***Discussion & Conclusion***

The results obtained from the validity and reliability studies of the scale show that the Student Attitudes and Beliefs about Authoring Scale can be used. Findings indicate that the scale is reliable and valid for using on undergraduate students. It can also be considered to apply on different teaching levels and student groups. This may make the scale an even more powerful measuring tool. In order to support the cohesion validity of the scale, the relationships between the different scales that may be related to The Student Attitudes and Beliefs about Writing are examined.

## Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sabahattin Deniz, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD,  
<http://orcid.org/0000-0001-9595-2917>

Uğur Doğan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD,  
<http://orcid.org/0000-0001-7603-6470>

### Öz

Bu çalışmanın amacı Cheung, Stupple ve Elander (2017) tarafından geliştirilen Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik analizini yapmaktır. Ölçeğin uyarlama çalışması için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenimine devam eden 472 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), güvenilirliğini belirlemek için ise McDonald's  $\omega$  iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Birinci Düzey DFA sonucuna göre ölçeğin üç faktörlü yapısı (Yazar güveni, Yazıya verilen değer, Yazarlıkla özdeşleşme) doğrulanmış ve analize ilişkin uyum indekslerinin mükemmel sonuç verdiği görülmüştür ( $\chi^2=439$ ,  $df=114$ ,  $\chi^2/df=3,85$ ;  $RMSEA=0,077$ ;  $CFI=0,97$ ;  $TLI=0,89$ ;  $SRMR=0,51$ ). Bunun yanında güvenilirlik analizinde McDonald's  $\omega$  iç tutarlılık katsayısı bütün ölçek için .91, yazar güveni için .86, yazıya verilen değer için .77 ve yazarlıkla özdeşleşme için .77 bulunmuştur. Yapılan analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencileri için geliştirilen Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmasının seçilen örnekleme iyi sonuçlar verdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik yazım, doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 384-395  
DOI: 10.17679/inuefd.577237

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 13-06-2019  
Kabul Tarihi : 06-03-2020

### Önerilen Atıf

Deniz, S. ve Doğan, U. (2020). Yazarlığa ilişkin öğrenci tutum ve inançlar ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 384-395-XX. DOI: 10.17679/inuefd.577237

## GİRİŞ

İnsanlar arasındaki iletişim becerilerinden birisi de dildir. Dil kişilerarası duygu ve düşüncelerin aktarılmasında önemli bir rol oynar. Fındıkoğlu'na göre dil düşünmenin ve düşünülen şeyi ifade etmenin aletidir. İyi bir dil bütün bilgileri düzenlemenin en iyi aracıdır (akt: Güngör, 1991:60).

Çağdaş hayat ve uygarlık, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır (Okay,1994:5). Carter ve diğerleri (2002: 246) yazmayı, bilginin elde edilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceri olarak görmekteler (akt; Pilav, 2018). Bu nedenle yazma çok yönlü zihinsel ve duygusal özelliklerden oluşur. Ayrıca Özer (2013:148)'in belirttiği gibi, yazılı ürünler bünyelerinde ait oldukları dile dair uzmanlar tarafından okunabilecek birçok kodu barındırmaktadırlar. Akademik yazma üslup biçimi bilimsel araştırmalarda tercih edilmesi gereken bir üsluptur. Yazar bu üslup çerçevesinde, anlatılmak istenen şeyi en açık ve en az sözcük ile ifade etme yolunu izler (Işınur Durmuş, 2013: 220). Diğer taraftan da konunun dışına çıkmadan, konuyu dağıtmadan yazmak, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini iyi bilip uygulamak yazmanın temel ilkeleri arasında yer alır. Bu nedenle yazmak, düşünme ve düzenleme sanatı olarak ifade edilebilir (Sarı, 2011:213). Yazı yazmak, duyu ve düşünceleri kelimelerle ifade etmektir (Pilav ve Ünal, 2012: 21). Yazmanın amacı ise, okuyuculara duygu ve düşüncelerimizi gözlemlerimizden ve bilgi birikimimizden yararlanarak güzel, doğru ve etkili bir biçimde yansıtmaktır. Yazılı anlatımda başarılı olmak için anadilini kullanma becerisi, üslup, gözlem yapmak, okumak ve düşünmek gibi özelliklere dikkat etmek gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2007: 62). Richards (2015: 479)'a göre yazma öğretimi bugün çoğu dil öğretim programlarının giderek önemli bir odağı haline gelmektedir. Bununla birlikte iyi bir yazma becerisi hem ana dilde hem de ikinci dilde güçlükle kazanılmaktadır. Etkili yazmanın elde edilmesinde öğrenenlerin bilgi ve becerilerinin çeşitli farklılıklar gösterdikleri söylenebilir. Ör: İçerik bilgisi, sistem bilgisi, süreç bilgisi, tür ve metin bilgisi, bağlam bilgisi gibi (akt: Richards, 2015: 494; Hayland, 2003).

Bireyin yazmaya yönelik tutum ve inançları onun düşünce ve kanaatlerini değiştirmede etkili olmaktadır. Yazma çalışması yapan üniversite öğrencilerinin genel kültürleri yanında kendi alanlarında kapsamlı bilgilere sahip olması olaylara objektif yaklaşabilmeleri, yazmak istediğini okunabilir düşüncelerle somutlaştırabilmesi önemli olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, başlangıç uygulamalarında bütün yazma çeşitlerini kullanabilmelerine yönelik olarak öğrencileri cesaretlendirirler. Bunun yanında, hayati bir öneme sahip iletişim becerilerinden biri olan yazmanın, iletişim sürecinde öğrenenin bir plan dahilinde ve yeniden düşünmesini etkinleştiren bir beceri haline dönüşmesine yardımcı olurlar (Olshtain,2014 :220).

Yazma neden önemlidir? Yaşadığımız hayattaki birçok bağlamda yazma becerisi zorunludur, her bağlam birbiriyle örtüşür ama aynı değildir cevabı verilebilir. Yazma becerisinde yetkin olanlar yazılarını içinde buldukları ortama esnek bir biçimde uyarlayabilirler. Okul ortamında yazma çalışmalarının birbirini tamamlayan, iki farklı yolu vardır. Birincisi, yazma, çeşitli amaçların başarılmasını sağlayan bir beceridir (planlama, değerlendirme, metnin gözden geçirilmesi gibi...). İkinci ise yazma, öğrencilerin bilgisini derinleştirmesi ve genişletmesi aracıdır (Graham ve Perin, 2007: 9). Yazma becerisini yaratıcı bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekmektedir. Yazarın yazısına verdiği değeri, kendine güveni ve yazarlıkla özdeşleşmesi onun yazmaya yönelik tutum ve inançlarıyla ilişkilidir. Yazmaya yönelik duygu ve düşüncelerinin olumlu gelişimi bu süreçte etkili olmaktadır. Akbayır (2011:4) yazmayı, kişinin toplum içinde başarılı olabilmesinin tek yolu değilse de en önemli yollarından birisi olarak belirtmektedir. Yazı yazan her insanın yazar olmak gibi bir amacı olmayabilir; ancak yazılı kültürde yaşayan birey açısından yazan-yazabilen olmamak da bir eksikliktir.

Yukarıda sayılan sebeplerden, bu araştırma, üniversite öğrencilerinin yazarlığa ait tutum ve inançlarını anlamak üzere farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Üniversite öğrencilerinin yazarlığın anlamını nasıl algıladıklarına yönelik daha çok bilgi edinilmesi, yazarlığa yönelik tutum ve inançlarının onların akademik ve mesleki başarılarında nasıl kullanılması gerektiğini belirleyebilecektir. Sonuç olarak, bu ölçek, üniversite öğrencilerinin şimdi ve gelecekte yazarlığa yönelik duygu ve düşüncelerini olumlu yönde geliştirebilmeleri bağlamında doğru değerlendirme imkânı sağlayacaktır.

## YÖNTEM

### Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi yaz okuluna katılan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin 257'si kadın (%54), 215'i (%46) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 8'i (%1) birinci sınıf, 90'ı (%19) ikinci sınıf, 158'i (%34) üçüncü sınıf

ve 216'sı (%46) son sınıfta öğrenimlerine devam etmektedirler. Katılımcıların yaşları 18 ila 30 arasında değişmektedir (Ort:22.2, Ss:1.79). Çalışma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan, uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeği (Student Attitudes and Beliefs about Authorship Scale): Cheung, Stuppel ve Elander (2017) tarafından geliştirilen ölçek, 17 maddeden ve 3 boyutlu bir yapıdan oluşmakta, derecelendirmesi 1=Tamamen katılmıyorum 6=Tamamen katılıyorum arasında değişmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi için yaşları 18 ile 57 arası değişen yaş ortalaması 24 olan 439 üniversite öğrencisinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için veri toplanmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha .89 bulunurken yazar güveni için .85, yazıya verilen değer için .84 ve yazarlıkla özdeşleşme için .79 bulunmuştur. Yazarlar daha sonra 307 üniversite öğrencisinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için veri toplanmıştır. AFA sonucunda elde edilen 3 boyutlu yapının doğrulandığı ve DFA için uyum indekslerinin iyi olduğu görülmüştür ( $\chi^2 = 332.06$ ,  $sd = 116$ ,  $\chi^2/sd = 2.86$ ,  $RMSEA = .08$ ,  $CFI = .87$  ve  $SRMR = .07$ )

### **İşlem**

Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama ve psikometrik çalışmalarını yapabilmek için, öncelikle, ölçeğin geliştiricilerinden mail ile izin alınmıştır. Daha sonra Eğitim fakültesi yabancı diller bölümü İngilizce eğitimi anabilim dalında çalışan 1 profesör 2 araştırma görevlisi ünvanlı uzman tarafından maddelerin Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Çeviri bittikten sonra ise Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapmakta olan ve alanında uzman, Eğitim programları ve öğretim anabilim dalında öğretmen yetiştirme, problem çözme, öğrenme yöntemleri konularında çalışan 1 doçent ile Rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında özgüven, kişilerarası ilişkiler, okulu bırakma, psikolojik danışman yetiştirme konularıyla çalışan 2 doçent ve 1 doktor öğretim üyesi akademisyen tarafından son şekli verilmiştir. Bu işlemin ardından maddelerden İngilizcesi üstte, Türkçesi altta olmak üzere, ölçek değerlendirme formu oluşturulmuştur. Ekleme ve çıkartma yapmak isteyen olur ise, bir de görüşlerini belirtmek için bir bölüm eklenmiştir. Değerlendirme formu alandaki uzmanlara (Eğitim bilimleri, Yabancı diller eğitimi bölümü İngilizce eğitimi) gösterilmiş ve ölçeğin hem İngilizce hem de Türkçe maddelerinin okunup, maddelerin içerik ve anlam bakımından çevirinin ne kadar uygun olduğunun belirtilmesi istenmiştir. Bağımsız uzmanlar değerlendirmelerini yapmışlar, gerekli düzeltmelerini ve önerilerini belirtmişlerdir. Bu aşamadan sonra belirtilen görüşler de dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlarından alınan geribildirimle istinaden ölçeğin alt boyutları için; yazar güveni, yazıya verilen değer ve yazarlıkla özdeşleşme Türkçe isimleri benimsenmiştir. Maddelerin son hali, madde sayısı, sıralaması ve derecelendirmesi bakımından özgün ölçekteki düzeni korumuştur.

Bir sonraki aşamada, Türkçe ve sosyal Bilimler eğitimi bölümü Türkçe eğitimi anabilim dalında çalışan 2 doçent ve 1 doktor öğretim üyesi ünvanlı uzman tarafından maddeler yapı ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmiştir. Çalışma bittikten sonra 1 profesör ünvanlı İngilizce uzmanı tarafından geri-çeviri yapılmış ve bunlar Eğitim bilimleri bölümündeki 3 uzman tarafından incelenmiş ve iyi derecede benzeştiği tespit edilmiştir. Tüm bu işlemlerden sonra dil geçerliliği aşaması tamamlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde, yapı geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenilirlik analizinde ise McDonald's  $\omega$  iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. AFA gizil faktörlerin sayısını, modelin veya faktörlerin ilişkisini bilemez fakat DFA ile daha önce elde edilmiş bir yapı ile ilgili bütün bilgilere sahiptir (Çelik ve Yılmaz, 2013). DFA'nın temel özelliği bir hipotezi test edebilmesidir. Aynı zamanda daha önce elde edilmiş yapının farklı bir örnekleme aynı şekilde olup olmadığını sorgulamada kullanılabilir en uygun analiz DFA'dır. Analizlere başlanmadan önce veri setinde uç değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla her bir katılımcının toplam puanı hesaplanmış ve bu toplam puanlar z puanına dönüştürülmüştür. Aritmetik ortalama ve standart sapmanın kullanıldığı bir istatistik tekniktir. Standart puan, katılımcı puanının grubun puan ortalamasından olan farklarının standart kayma birimi cinsinden belirtilmesidir. Teorik olarak -3 ile +3 dışında kalan puanlar uç veri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple -3 ile +3 dışında z puanına sahip veriler analize dahil edilmemiştir. Ölçeğin uyarlanmasının istatistiksel işlemleri Jamovi (2019) programı ile yapılmıştır. Jamovi DFA'yı R (2018) istatistik programı için geliştirilmiş "Lavaan" (Rosseel ve diğ., 2018) paketi ile gerçekleştirmektedir. İç tutarlılığı belirlemek için ise McDonald's  $\omega$  iç tutarlılık katsayısını hesaplanmıştır. Jamovi McDonald's  $\omega$  iç tutarlılık katsayısını hesaplamak için R paketlerinden "Psych" (Epskamp, 2017) paketini kullanmaktadır. Maddeler arası ilişkiyi belirlemek için ek bir paket kullanmamış korelasyonu ve ısı haritasını Jamovi, kendisi varsayılan olarak hesaplamaktadır.

## **BULGULAR**

### **Betimsel İstatistikler**

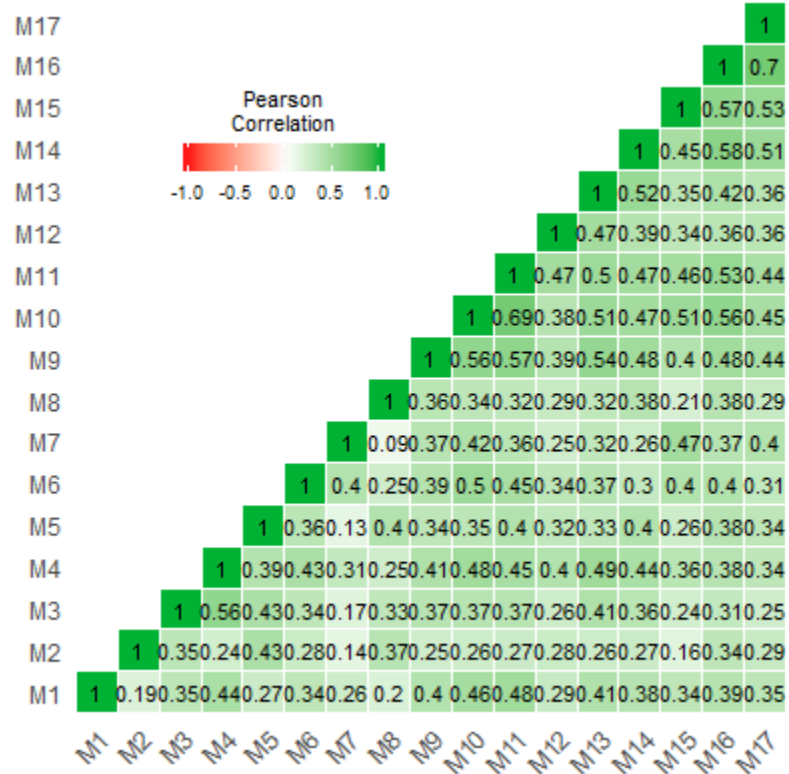
Ölçme aracının uyarlanma çalışmasında ilk önce ölçek maddelerinin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeği Değerleri

Boyut		Ort	Ss	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu		t
Yazar Güveni	Madde 1	4.00	1.27	.53	.54	-13.60*
	Madde 3	4.60	1.17	.52	.53	-12.68*
	Madde 4	4.33	1.14	.62	.64	-16.23*
	Madde 9	4.61	1.11	.66	.63	-17.46*
	Madde 11	4.36	1.19	.71	.67	-18.02*
	Madde 12	4.30	1.19	.54	.52	-13.78*
	Madde 13	4.61	1.03	.64	.67	-16.90*
	Madde 14	4.43	1.15	.65	.60	-14.76*
Yazıya Verilen Değer	Madde 2	4.33	1.43	.42	.47	-9.11*
	Madde 5	4.92	1.13	.53	.53	-11.96*
	Madde 8	4.86	1.21	.45	.48	-10.69*
	Madde 16	4.30	1.26	.71	.63	-18.95*
	Madde 17	4.18	1.39	.62	.55	-16.89*
Yazarlıkla Özdeşleme	Madde 6	4.15	1.40	.57	.54	-14.47*
	Madde 7	3.16	1.47	.46	.54	-12.17*
	Madde 10	4.54	1.23	.72	.61	-19.13*
	Madde 15	3.92	1.34	.59	.58	-16.23*

\*p<.05

Ölçek maddelerinin ortalamaları incelendiğinde, likert tipi bir ölçek olan “Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeğinin” ortalamalarının en düşüğünün 3.16 en yüksekisinin 4.92 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ölçek maddelerinin standart sapmalarının çok büyük olmadığı da görülmektedir. Tanımlayıcı istatistiklerden sonra ölçek maddeleri arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Korelasyon analizine ilişkin ısı haritası şekil 1’de verilmiştir.



**Şekil 1.** Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeğinin Maddelerinin Korelasyon Isı Haritası

Şekil 1 incelendiğinde eğer değişkenler arasında olumlu bir ilişki var ise ısı haritası yeşile renge, eğer olumsuz bir ilişki var ise ısı haritası kırmızı renge bürünmektedir. Eğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yok ise herhangi bir renk almamaktadır. Yazarlığa ilişkin öğrenci tutum ve inançlar ölçeğinin bütün maddelerinin birbirleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bütün ilişkilerin koyu yeşil olduğu, bir başka ifade ile bütün maddelerin birbirleri ile olumlu ilişki içerisinde olduğu, bütün maddelerin Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançları ile alakalı olduğunu söyleyebiliriz.

**Yapı Geçerliliği**

Yazarlığa ilişkin öğrenci tutum ve inançlar ölçeğinin Türkçe diline uyarlanması amacıyla, yapı geçerliliğini belirlemek için birinci düzey DFA, yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin birinci düzey DFA sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeği Türkçe uyarlamasına DFA bulguları

Faktör	Madde	Değer	SH	95% Güven Aralığı			Stand. Değer
				Alt Sınır	Üst Sınır	p	
Yazar Güveni	Madde 1	0.741	0.0557	0.632	0.850	< .001	0.584
	Madde 3	0.615	0.0525	0.513	0.718	< .001	0.527
	Madde 4	0.723	0.0489	0.627	0.818	< .001	0.636
	Madde 9	0.793	0.0458	0.703	0.883	< .001	0.717
	Madde 11	0.918	0.0478	0.825	1.012	< .001	0.773
	Madde 12	0.687	0.0524	0.585	0.790	< .001	0.577
	Madde 13	0.718	0.0433	0.633	0.803	< .001	0.696
	Madde 14	0.777	0.0485	0.682	0.872	< .001	0.678
Yazıya Verilen Değer	Madde 2	0.698	0.0693	0.562	0.833	< .001	0.487
	Madde 5	0.668	0.0527	0.565	0.772	< .001	0.591
	Madde 8	0.646	0.0573	0.534	0.758	< .001	0.534
	Madde 16	0.951	0.0547	0.843	1.058	< .001	0.753
Yazarlıkla Özdeşleşme	Madde 17	0.902	0.0632	0.778	1.026	< .001	0.651
	Madde 6	0.876	0.0616	0.755	0.997	< .001	0.627
	Madde 7	0.794	0.0671	0.663	0.926	< .001	0.542
	Madde 10	1.007	0.0496	0.909	1.104	< .001	0.818
	Madde 15	0.877	0.0588	0.762	0.993	< .001	0.653

Tabo 2’ye bakıldığında Yazarlığa ilişkin öğrenci tutum ve inançlar ölçeğinin birinci düzey DFA sonucunda ölçme aracının üç faktörlü yapısının (yazar güveni, yazıya verilen değer ve yazarlıkla özdeşleşme) doğrulandığı görülmektedir. Analize ilişkin uyum indekslerine incelendiğinde ise iyi sonuç verdiği görülmüştür ( $\chi^2=439$ ,  $df=114$ ,  $\chi^2/df=3,85$ ; RMSEA=0,077; CFI=0,97; TLI= 0,89; SRMR= 0,51). Bunun yanında bütün faktör yüklerinin anlamlı olduğunu görebilmekteyiz. Bütün ölçek incelendiğinde faktör yük değerlerinin en yüksek olan maddenin yazarlıkla özdeşleşme alt boyutundan 10. madde olan “Yazdıklarımın sahibi olduğumu hissedirim” ve yazar güveni alt boyutundan 11. madde olan “Yazdıklarımda kendi sesime sahibim” olduğunu görebilmekteyiz.

**Tablo 3.** Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeği Faktör Kovaryansları

	Değer	SH	95% Güven Aralığı			Stand. Değer
			Alt Sınır	Üst Sınır	p	
Yazar Güveni	Yazar Güveni	1.000				

	Yazıya Verilen Değer	0.885	0.0259	0.835	0.936	< .001	0.885
	Yazarlıkla Özdeşleşme	0.911	0.0206	0.871	0.951	< .001	0.911
Yazıya Verilen Değer	Yazıya Verilen Değer	1.000					
	Yazarlıkla Özdeşleşme	0.830	0.0336	0.764	0.896	< .001	0.830
Yazarlıkla Özdeşleşme	Yazarlıkla Özdeşleşme	1.000					

<sup>a</sup> Sabitlenen değerler,

Tabo 3'e bakıldığında Yazarlığa ilişkin öğrenci tutum ve inançlar ölçeğinin birinci düzey DFA sonucunda boyutlar arasındaki faktör kovaryanslarının hesaplandığı görülmektedir. Yazar güveni ile yazıya verilen değer arasındaki kovaryansın .88 ; yazar güveni ile yazarlıkla özdeşleşme arasındaki kovaryansın .91; yazıya verilen değer ile yazarlıkla özdeşleşme arasındaki kovaryansın .83 olduğu görülmektedir.

### Güvenirlilik Çalışması

**İç Tutarlılığın Hesaplanması:** Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için yapılan çalışmalarda ilk olarak McDonald's  $\omega$  iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Yapılan işlem sonucu iç tutarlılık katsayısı McDonald's  $\omega$  bütün ölçek için .91, yazar güveni için .86, yazıya verilen değer için .77 ve yazarlıkla özdeşleşme için .77 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan .60 ile .80 arasında olan değerlerin için "oldukça güvenilir", .81 ve üzeri olan değerler için "mükemmel" olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004).

**Alt-Üst Grup Güvenirliliği:** Güvenirliliğin sağlanması için uygulanan diğer bir yol ise alt %27 ile üst % 27 'lik grupların karşılaştırılması şeklindedir. Ölçme aracından alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ile üst %27 'lik grupların ölçülen özellik bakımından farklı olması beklendiği için grupların madde ortalama puanları arasında da anlamlı bir fark olması beklenmektedir. Büyüköztürk (2007)'e göre, ölçeğin güvenirliliğini gösteren bir kriter de alt ve üst grupların maddelere verdikleri yanıtlar arasında fark olmasıdır. Çalışma evreninden alınan üst %27 (N:115) ile alt %27(N:115) grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmıştır. Grupların t-testi sonuçlarına göre yapılan t-testi sonucunda alt ve üst grup arasında anlamlı (p< .001) bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu sonuçla ilgili olarak maddelerin iyi bir ayırt ediciliğe sahip oldukları belirtilebilir. Analize ilişkin t değerleri tablo 1'de verilmiştir.

**Madde Toplam Korelasyonu:** Bu yöntem her madde ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanmasına dayanır. Herhangi bir maddede korelasyon katsayısının işareti eksi, değeri sıfır veya sıfıra yakınsa bu durum, maddenin diğer maddelerin ölçmek istediği tutumu ölçmeye uzak olduğunu gösterir. Aynı şekilde ölçeği oluşturan her maddenin birbiriyle olan ilişkisinin yüksek olması da önemlidir. Maddelerin ölçek puanlarıyla ve birbirleriyle yüksek korelasyonlara sahip olmaları aynı boyutta ölçme yaptıklarını gösteren bir durumdur (Ghiselli, Campbell, Zedeck, 1981; akt. Tezbaşaran, 1996). Bu ölçeğin AFA sonuçlarına göre madde toplam korelasyonları ise 0.42 ile 0,72 arasında değişmektedir. Analize ilişkin değerler tablo 1'de verilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Cheung, Stuppel & Elander (2017) tarafından geliştirilen Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun psikometrik özelliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan birinci düzey DFA sonucunda uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin üç boyutlu yapısının kabul edilebilir düzeyde sonuçlar verdiği ( $\chi^2=439$ ,  $df=114$ ,  $\chi^2/df=3,85$ ;  $RMSEA=0,077$ ;  $CFI=0,97$ ;  $TLI=0,89$ ;  $SRMR=0,51$ ) ve ölçeğin orijinal yapısının Türkçe versiyonunun yapısıyla uyduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının oldukça güvenilir bulunması (.91) ölçeğin Türkçe yapısının güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazarlığa ilişkin güven duymaları, yazmaya değer vermeleri ve yazarlıkla özdeşleşmeleri alt boyutları aralarındaki ilişkilerin yüksek olması, yazarlığa ilişkin tutum ve



inançlarının da olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Elmborg, (2006:196) öğrencilerin akademik okuryazarlık özelliklerin akademide değer gören bilgileri okuma, yorumlama ve üretme becerisi bağlamında geliştirmeleri gereken bir beceri olduğunu belirtmektedir. Lisans öğrencilerinin akademik yazma becerilerini geliştirmelerinin önemli olduğu, lisans öğretim programlarında yazma becerilerini kapsayan derslere tüm alanlarda yer verilmesi daha da anlamlı olacaktır. Kan ve Gedik (2016) akademik yazmanın, akademik okuryazarlık kavramındaki diğer boyutları olan, akademide değer gören bilgileri okuma ve yorumlama ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle yazarlık eğitimi desteği ile, öğrencilerin yazma becerilerinin daha ileri düzeye çıkarabilmelerine yardımcı olunabileceği vurgulanmıştır. Bununla birlikte yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin yazmaya özendirilmelerinin çok önemli olduğu düşünülmektedir (Pilav,2018). Ayrıca üniversite öğrencilerinin yazmaya yönelik teorik ve pratik sorunları olduğu söylenebilir (Arıcı,2008).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar, Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeğinin kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular ölçeğin lisans düzeyindeki öğrenciler üzerinde uygulanması ile güvenilir ve geçerli olduğunu belirtmektedir. Farklı alanlar, eğitim kademeleri ve öğrenci grupları üzerinde de uygulanması düşünülebilir. Bu durum ölçeğin daha da güçlü bir ölçme aracı olmasını sağlayabilir. Ölçeğin uyum geçerliğini desteklemek amacıyla Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeği ile ilişkili olabilecek farklı ölçekler arasındaki ilişkilere bakılabilir.

### **Uygulama İzinleri**

Ölçme aracının uyarlanması veriler Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü'nün 13/07/2017 tarihli ve 52567563-730.08.03.00-6349/11425 sayılı izni ile toplanmıştır.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarların, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

## **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Akbayır, S. (2011). *Yazılı anlatım, nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Yayınevi.
- Aktaş ve Gündüz (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arıcı, A.F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Cheung, K.Y.F., Stupple, E.J.N. & Elander, J. (2017). Development and validation of the student attitudes and beliefs about authorship scale: A psychometrically robust measure of authorial identity. *Studies in Higher Education*, 42(1), 97-114, DOI: 10.1080/03075079.2015.1034673
- Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 192-199.
- Güngör, N. (1991). *Kültür-eğitim-dil görüşleri ile Ziyaeddin Fahri Fundukoğlu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Graham, S. ve Perin, D. ( 2007). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools- a report to carnegie Corporation of New York*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Hayland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press, USA.
- Işinsu, D. (2013). Yazımda biçimsel standartlar (Editör: Mustafa Durmuş). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Grafiker yayınları.
- The Jamovi Project (2019). *Jamovi. (Version 0.9) [Computer Software]*. <https://www.jamovi.org>. adresinden alınmıştır.
- Kan, M, O, ve Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3),402-408.
- Okay, M. (1994). *İlk okuma ve yazma öğretimi ve ders kitabı kılavuzu*. Ankara: Rehber Yayınları.
- Olshtain, E. (2014). *Teaching english as a second or foreign language*. (Edt: Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, Marguerita Ann Snow), Boston, Printed in the USA.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-II, (çok değişkenli yöntemler)*, 5. Baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, H. (2013). Yazım ve Noktalama. (Editör: Mustafa Durmuş). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Pilav, S. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik algıları. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken (ZfWT) / Journal Of World Of Turks*, 10 (1), 109-125.
- Pilav, S. ve Ünalın, Ş. (2012). *Eğitim fakülteleri için yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarı, M. (2011). *Fakülte ve yüksekokullar için Türk dili*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- R Core Team (2018). *R: A Language and environment for statistical computing*. [Computer software]. <https://cran.r-project.org/> adresinden alınmıştır.
- Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=psych> adresinden alınmıştır.
- Richards, C. J. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press: United Kingdom.
- Rosseel, Y., et al. (2018). *lavaan: Latent variable analysis*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=lavaan> adresinden alınmıştır.

#### **İletişim/Correspondence**

Prof.Dr.Sabahattin DENİZ  
sabahattin.deniz@idu.edu.tr  
Doç.Dr.Uğur DOĞAN  
ugurdogan@mu.edu.tr

### Yazarlığa İlişkin Öğrenci Tutum ve İnançlar Ölçeği

Aşağıda akademik hayatınızda yazdıklarınızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Görüşlerinizi en iyi şekilde yansıtan kutuyu işaretleyiniz. Doğru veya yanlış cevapların olmadığını lütfen unutmayın. Aşağıdaki ifadelerin her biriyle ne derece görüş birliği içerisindeyiz?

1	2	3	4	5	6				
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum				
1.	Akademik yazımda kendime özgü bir tarzım vardır.			1	2	3	4	5	6
2.	Açık ve anlaşılır bir biçimde yazabilmek, mezun olabilmenin önemli bir şartıdır.			1	2	3	4	5	6
3.	Düşüncelerimi anlaşılır bir şekilde yazıya dökebilirim.			1	2	3	4	5	6
4.	Yazdıklarım, alanla ilgili kendime güvenimi okuyucuya iletir.			1	2	3	4	5	6
5.	Yazdıklarımın iyi yazılmış olması benim için önemlidir.			1	2	3	4	5	6
6.	Hazırladığım ödevlerin yazarı olduğumu hissedirim.			1	2	3	4	5	6
7.	Kendimi bir yazar olarak düşünüyorum/görüyorum.			1	2	3	4	5	6
8.	Akademik yazma önemli bir beceridir.			1	2	3	4	5	6
9.	Yazarken fikir üretirim.			1	2	3	4	5	6
10.	Yazdıklarımın sahibi olduğumu hissedirim.			1	2	3	4	5	6
11.	Yazdıklarımda kendi sesime sahibim.			1	2	3	4	5	6
12.	Ödevlerimi yazarken kontrolde olduğumu hissedirim.			1	2	3	4	5	6
13.	Yazdıklarımda fikirlerimi/düşüncelerimi biçimlendirebilirim.			1	2	3	4	5	6
14.	Akademik yazım fikirlerimi aktarmamı sağlar.			1	2	3	4	5	6
15.	Kendimi akademik çalışmalarımın yazarı olarak görürüm.			1	2	3	4	5	6
16.	Akademik yazma becerim benim için önemlidir.			1	2	3	4	5	6
17.	Akademik yazar olarak gelişimimi sürdürmem benim için önemlidir.			1	2	3	4	5	6

# **Evaluation Of The Students' Opinion About The Using Online Social Networking Sites In Education<sup>1</sup>**

**Behçet ORAL**, Dicle University, ORCID ID: 0000-0002-6885-1683

**Rıdvan KENANOĞLU**, Dicle University, ORCID ID: 0000-0002-4480-1657

## **Abstract**

*With this study, it is tried to determine purpose of usage online networking sites of the secondary students and to evaluate students' opinion about the using online social networking sites in education. Through this aim, the survey developed from the researcher was applied to the students who studied in Central Town of Diyarbakır city in 2013-2014 academic year's spring semester. At the result of the study, it was determined that 80 percent of the students have at least one account on online social networking sites, a large part of students (33,7%) connect this sites via their mobile phones, majority part of students (23,4%) connect these sites less than 30 minutes in a day, most of secondary students (67,7%) are using Facebook online networking site. On the other hand at the result of the study, it is observed that there are significant differences at secondary school students' opinions about the using online social networking sites on education, according to gender, preferred social networking site, types of school they studied.*

**Keywords:** The Internet, Online Social Networking Sites, Social Network, Social Media, Online Social Networking in Education, Web 2.0 and Education



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 396-409  
DOI: 10.17679/inuefd.584351

Received : 29-06-2019  
Accepted : 10-02-2020

## **Suggested Citation**

Oral, B. & Kenanoğlu, R. (2020). Evaluation Of The Students' Opinion About The Using Online Social Networking Sites In Education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 396-409. DOI: 10.17679/inuefd.584351

---

<sup>1</sup> Contains part of a doctoral thesis of the same name.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Online networking sites (ONS) are web-based systems that allow individuals to create an open or semi-open profile on a limited system, to list profiles of other users they are connected to within the same system, to look at and track the connection lists created by themselves or other users within the system. In order for a website to become a social networking site, the primary criterion of existence is that it is available online and accessible at all times. Such rapid development of information and communication technologies and new communication environments (such as ONS) will create new situations and opportunities for learning-teaching processes. ONS, chat, blog, forum and etc. are combination of personal pages containing various interaction tools. This reinforces the sense of ONS as an alternative to learning management systems (LMS) such as Adobe Connect and Blackboard. Since all applications are combined in these sites (ONS), they support the preparation and development of training subjects as in ONS LMS.

### **Purpose**

The aim of the study, to determine purpose of usage online networking sites of the secondary school students and to evaluate students' opinion about the using online social networking sites in education.

### **Method**

For this purpose, survey model was used in this study. The participants are 3241 secondary students who studied in Diyarbakir city's central town (Yenişehir, Kayapınar, Bağlar and Sur) in 2013-2014 academic year's spring semester. Personal information form and "Students' Opinion About The Using of Online Social Networking Sites in Education" scale was developed by the researcher for investigation secondary students' opinion about the using online social networking sites in education. Data, collected from the survey, were obtained and interpreted by t-test, ANOVA, percentages and chi-square analyses.

### **Findings**

As a result of the analyzes, the level of using ONS, preferences of the most frequently used ONS and the purpose of using ONS were obtained. In addition, there was a significant difference in the opinions of participants regarding the use of ONS in education depending on gender, type of school, preferred ONS and membership status.

### **Discussion & Conclusion**

At the result of the study, secondary students opinions about the using online networking sites in education, were observed significant differences according to gender, school type and condition of member of online social networking sites. The result, obtained about the subscales of the secondary students' opinions about the using online networking sites in education, can be summarized as follows.

It was concluded that 2477 (86.7%) of the high school students participating in the research went online every day. It was concluded that male students spend more time on the internet statistically than female students.

It was concluded that;

- 2477 (86.7%) of the high school students participating in the research went online every day. It was concluded that male students spend more time on the internet statistically than female students.
- 2641 (80.7%) high school students had an account on at least one social networking site. It was concluded that the students had the most accounts on the social networking site Facebook, followed by SPS, Youtube and Twitter.
- Male students' opinions about the using online social networking sites in education are more positive than female students'
- There are significant differences at secondary school students' opinions about the using online social networking sites, according to the types of secondary school they studied.

# Lise Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerinin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

**Behçet ORAL**, Dicle University, ORCID ID: 0000-0002-6885-1683

**Rıdvan KENANOĞLU**, Dicle University, ORCID ID: 0000-0002-4480-1657

## Öz

Bu çalışma ile lise öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçlarının belirlenmesi ve sosyal paylaşım sitelerinin eğitimde kullanılması ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı, 2013-2014 bahar döneminde Diyarbakır ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 3241 lise öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin %80'nin en az bir sosyal paylaşım sitesinde hesabının olduğu, büyük bir bölümünün (%33,7) cep telefonları ile bu sitelere bağlı olduğu, öğrencilerin önemli bir bölümünün (%32,4) gün içerisinde 30 dakikadan az bir süre ile oturumlarını açık tuttıkları, öğrencilerin büyük bir bölümünün (%67,7) ilk tercih olarak Facebook adlı sosyal paylaşım sitesini kullandığı tespit edilmiştir. Öte yandan araştırma sonucunda; sosyal paylaşım sitelerinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, cinsiyet, tercih edilen sosyal paylaşım sitesi, sınıf, öğrenim görülen okul türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İnternet, Sosyal Paylaşım Siteleri, Sosyal Ağ, Sosyal Medya, Eğitimde Sosyal Paylaşım Siteleri, Web 2.0 ve Eğitim.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 396-409  
DOI: 10.17679/inuefd.584351

Gönderim Tarihi : 29-06-2019  
Kabul Tarihi : 10-02-2020

## Önerilen Atıf

Oral, B. ve Kenanoğlu, R. (2020). Lise Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerinin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 396-409. DOI: 10.17679/inuefd.584351

<sup>1</sup> Aynı isimli doktora tezinin bir bölümünü içermektedir.

## GİRİŞ

Sosyal paylaşım siteleri (SPS), bireylerin sınırlı bir sistemde dışarı açık yada yarı açık bir profil oluşturmalarına, aynı sistem içindeki bağlantıda oldukları diğer kullanıcıların profillerini listelemelerine, kendilerinin ya da sistem içerisindeki diğer kullanıcıların oluşturduğu bağlantı listelerine bakmalarına ve takip etmelerine imkan veren web tabanlı sistemler olarak tanımlanabilirler (Boyd ve Ellison, 2007). Bir web sitesinin sosyal paylaşım sitesi olabilmesi için en öncelikli varoluş kriteri çevrimiçi ve her daim ulaşılabilir olmasıdır (Dilmen ve Ögüt, 2010:239). Yine tanımdan hareketle bireylerin bu siteleri kullanabilmeleri için öncelikle bu sitelere üye olmaları ve bir kullanıcı adı (nick) seçmeleri ve bu kullanıcıya ait bir şifre belirlemeleri gerekmektedir.

Sosyalleşmenin yeni yüzü olan bu sitelere daha önceden oluşturdukları kullanıcı adı ve parolalarla giriş yapıp kendilerine ait bir profil oluşturmaları, iletişim kurmak istedikleri kişileri seçmeleri veya başka kişiler tarafından gelen takip, arkadaş vb. istekleri onaylamaları gerekmektedir. SPS 1997'de Six Degrees.com ile birlikte başladı. Livejournal, Friendster, LinkedIn, Myspace, Flickr, Youtube, Twitter, ve Facebook gibi sosyal paylaşım siteleri Six Degrees'i takip eden diğer sosyal paylaşım siteleri oldu (Boyd ve Ellison, 2007). Son 15 yılda internet teknolojilerindeki gelişmeler, bilgi paylaşımında, kişiler arası iletişimde, alış-verişte, e-öğrenmede, kültürel etkileşimde internet kullanımını daha da arttırmıştır (Oral, 2008). Web teknolojilerindeki bu gelişme, internetin yararlarından biri olan SPS'yi (facebook, twitter, hi5 v.b.), bireyler arası iletişime, işçilerden işverenlere, seçim kampanyalarından yardım çağırılmasına, eski arkadaşlıklarla iletişim kurmaktan her türlü aktivite için oluşturulan gruplara kadar bireylerin ilgisini ve beklentilerini karşılayabilecek uygulamaları içerisinde barındıran sanal bir ortam (Öztürk, 2011:2) sunduğu için hayatımızın her alanına girmesine neden olmuştur. SPS günümüzde en önemli iletişim araçlarından biri olmuş ve internet kullanım sıklığı artarken, bu sıklık içinde SPS'nin kullanımı da artmıştır (Tektaş, 2014:852). Dünya genelinde internet kullanımı istatistiklerini tutan We Are Social ve Nuvoo firmalarının da yapmış oldukları çalışmalarda internet ve SPS kullanımının giderek arttığı ve her yaş gurubunda kişilerin bu siteleri her geçen gün daha fazla kullandığı ortaya konmuştur (Online-1;Online-2).

SPS'nin sağladığı avantajlar düşünüldüğünde ve öğrenciler arasında da popüler olması sebebiyle SPS'nin öğrenciler üzerindeki etkisi eğitimcilerin ilgisini çekmektedir (Junco, 2012; Büyükimdat ve diğerleri, 2011:122). Halen bu sitelerin öğrencilerin deneyimlerini ve özellikle de öğrenmeleri üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu hakkında çok az şey bilmemize rağmen (Alvarez ve Smith, 2013:315; Roblyer, McDaniel, Webb, Herman ve Witty, 2010:134), yapılan bazı araştırmalar, özellikle bazı gelişmiş ülkelerde; sınıfın veya dersin Facebook, Twitter gibi SPS'de açılmış sayfaları ile öğrenciler ve akademisyenlerin sürekli iletişim halinde oldukları ve hatta akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Junco, Heiberger ve Loken, 2011; Musibau ve diğerleri, 2011).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bu denli hızlı gelişimi ve yeni iletişim ortamları (SPS gibi), öğrenme-öğretme süreçleri için yeni durumlar ve fırsatlar ortaya çıkaracaktır. SPS, chat, blog, forum vb. çeşitli etkileşim araçlarını içinde barındıran kişisel sayfaların birleşimidir. Bu durum, SPS'yi Adobe Connect, Blackboard gibi öğretim yönetim sistemlerinin (ÖYS) alternatifi olma duygusunu pekiştirmektedir (Arnold ve Paulus, 2010). Bu sitelerin (SPS'nin) içinde, bütün uygulamalar kombine bir şekilde bulunduğu için, SPS ÖYS'de olduğu gibi eğitim konularının hazırlanmasını ve geliştirilmesini desteklemektedirler (Alvarez ve Smith, 2013:315).

SPS'nin birçok özelliği eğitim-öğretim süreçlerini aktif, yaratıcı, işbirlikli öğrenme ile desteklemelerine, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırmada, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda destek olabileceği (Gülbahar, Kalelioğlu ve Mardan, 2010) dikkate alındığında SPS'yi eğitim-öğretimde kullanmak eğitimciler, öğrenciler ve eğitim kurumları için büyük bir şans olarak değerlendirilebilir. Jones, Blackey, Fitzgibbon ve Chew (2010) SPS'nin eğitimde kullanılmasının öğrenciler, eğitimciler ve eğitim kurumları açısından oldukça faydalı bir araç olacağını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin SPS'ne tutumlarının olumlu olduğu (Argın, 2013; Alican ve Saban, 2013; Labus ve diğerleri, 2012; Ebeid,2012), derslerin bu sitelerle desteklenmesinin ders başarısına ve genel başarılarına olumlu katkı sunacağı (Doğan, 2015; Kirschner ve Karpinski, 2010;Musibau ve diğerleri, 2011;Junco, Heiberger ve Loken, 2011; Khedo ve diğerleri, 2012; Ainin, Naqshbandi, Moghavvemi ve Jaafar, 2015) belirtilmiştir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde (Argın, 2013; Büyükimdat ve arkadaşları, 2011; Doğan, 2015; Kelleci, Güler ve Gölbaşı, 2009; Öztürk, 2011; Söylemez, 2013; Tektaş, 2014), SPS'nin kullanılması ile ilgili yükseköğrenim düzeyinde bazı çalışmalar bulunmaktadır. Fakat lise öğrenimi düzeyinde yeterli çalışma bulunmamaktadır. Yükseköğrenim düzeyindeki çalışmalar ise genelde kullanım amaçlarının belirlenmesi veya eğitimde kullanımına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi şeklindedir. SPS'nin tüm bu avantajlar düşünüldüğünde, dünyada ve ülkemizde de çok küçük yaşlardan itibaren kullanılmaya başlanan bu yeni iletişim sisteminin özellikle ergenlik çağındaki lise öğrencileri tarafından ne denli kullanıldığının belirlenmesi,

bu sitelerin eğitim-öğretim sistemi içine dahil edilerek bir öğretim teknolojisi aracı olarak kullanabilmeleri üzerine bir araştırma gereksinimi olduğu aşikardır. Eğitimcilerin, öğrencileri ile okul dışında da bu siteler aracılığıyla iletişim kurmaları eğitsel ve rehberlik açısından ne gibi sonuçlar doğurabileceği geniş çaplı bir araştırma konusudur. Bu bağlamda eğitim ve öğretim sistemimizin önemli ögesi olan lise öğrencilerinin bakış açılarıyla, sosyal paylaşım sitelerini ne amaçla kullandıklarının belirlenmesi ve bu sitelerin eğitimde kullanılabilirliği durumunun değerlendirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı "Lise öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini kullanım amaçları ve bu sitelerin eğitimde kullanılması ile ilgili görüşlerini belirlemektir." şeklindedir. Araştırmanın bu temel amacı çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

Bazı değişkenlere (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, bilgisayar ve internet imkanlarına sahip olma durumu, sınıf düzeyi, üyesi oldukları sosyal paylaşım siteleri, üyesi oldukları sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları) göre;

1. Lise öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini kullanma düzeyleri nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerinin eğitimde kullanılması ile ilgili görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Lise öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma için 04.04.2014 tarihinde Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmış, 20.05.2014 tarihli 30769799/605/1998614 sayılı yazısı ile gerekli izinler alınarak anket belirlenen liselerde uygulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma evrenini, 2013-2014 Eğitim öğretim yılı bahar yarı yılında Diyarbakır İli merkez ilçelerde (Yenişehir, Bağlar, Kayapınar ve Sur) öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu liselerde öğrenim gören 3241 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere ait demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

### Lise Öğrencilerinin Genel Özellikleri

	Kişisel Bilgiler	n	%
Cinsiyet	Kız	1980	61,1
	Erkek	1261	38,9
	Toplam	3241	100
Sınıf	9. Sınıf	1365	42,1
	10. Sınıf	930	28,7
	11. Sınıf	946	29,2
	Toplam	3241	100
Yaş	14	101	3,2
	15	1054	32,5
	16	1015	31,3
	17	885	27,3
	18	186	5,7
	Toplam	3241	100
Lise Türleri	Genel Lise	588	18,1
	Meslek Lisesi	1402	43,4
	İmam Hatip Lisesi	183	5,6
	Sağlık Meslek Lisesi	290	8,9
	Fen Lisesi	77	2,4
	Anadolu Lisesi	643	19,8
	Anadolu Öğretmen Lisesi	58	1,8
	Toplam	3241	100

### Veri Toplama araçları

Lise öğrencilerinin SPS'yi eğitimde kullanmalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmada kullanılan veri toplama aracı 2 kısımdan oluşmaktadır. Bunlar araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu ve Sosyal Paylaşım Sitelerinin Eğitsel Amaçlı Kullanım Ölçeği şeklindedir.

Kişisel bilgi formunda, çalışmaya katılan lise öğrencilerinin cinsiyet, yaş, okul türü, okuduğu bölüm, genel lise ortalaması, sosyoekonomik düzeyi ve SPS kullanma tercihlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.



SPS'nin eğitsel amaçlı kullanımı ölçeği hazırlanırken benzer çalışmaların veri toplama araçları ve alanyazın taraması (Mazman ve Usluel, 2010; Öztürk, 2011; Cohen, 2011; Jones, Blackey, Fitzgibbon ve Chew, 2010; Gülbahar, Kalelioğlu ve Mardan, 2010; Junco, 2012) yapılarak, soru maddeleri SPS'nin sağladığı sanal ortamlar, SPS'nin uygulamalarının sağladığı faydalar, internet teknolojisinin sağladığı faydalar ve okul ve sınıf ortamının doğası düşünülerek 40 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Ölçekteki sorular 5'li Likert tipinde olup yanıtlar "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Tamamen Katılmıyorum" şeklinde hazırlanmıştır. Oluşturulan bu ölçek, maddelerin anlaşılabilirliği, ifadelerin karmaşıklığı, nasıl anlaşıldığı ve içerik geçerliğini sağlamak için alanında uzman kişilerin görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilerek veri toplama aracı ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Hazırlanan 40 maddelik ölçeğin faktör yük değerlerini belirlemek ve düşük yüke sahip ya da iki faktöre dağılmış binişik maddeleri tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapmak için ölçek, Diyarbakır ili Ergani ilçesinde bulunan liselerde öğrenim gören 353 öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından 294'ü geçerli sayılmış ve verileri bilgisayara girilmiştir, bu veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucuna göre faktör yük değerleri 0,45'den az olan 8 madde ölçekten çıkarılmıştır ve ölçek 32 maddeden oluşturulmuştur. Ölçeğin 5 faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktör analizine göre sırası ile "Okul dışı öğrenme" faktörü altında 8 madde (M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31 ve M32) yer alıp faktör değişkenliğinin %28,84'ünü, "Sınıf Yönetimi" faktörü altında 5 madde (M12, M13, M14, M15 ve M16) yer alıp faktör değişkenliğinin %7,59'unu, "Ders Başarısı" faktörü altında 5 madde (M1, M2, M3, M4 ve M5) yer alıp faktör değişkenliğinin %5,39'unu, "Ölçme ve Değerlendirme" faktörü altında 8 madde (M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23 ve M24) yer alıp faktör değişkenliğinin %4,14'ünü ve "Motivasyon" faktörü altında 6 madde (M6, M7, M8, M9, M10 ve M11), yer alıp faktör değişkenliğinin %3,75'ini, açıklamaktadır. Hesaplanan 5 faktörün toplam varyansın %49,62'sini açıkladığı görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Bu araştırma için geliştirilen ölçekte yer alan 32 maddenin ön çalışma sonucunda, Cronbach Alpha( $\alpha$ ) ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı; Okul dışı öğrenme boyutu için .83, Sınıf Yönetimi boyutu için .70, Ders Başarısı boyutu için .77, Ölçme ve değerlendirme boyutu için .83, Motivasyon boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracının Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan liselerde öğrenim gören 3241 öğrenciye uygulanması sonucunda elde edilen veriler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında ise Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayıları; Okul dışı öğrenme boyutu için .82, Sınıf Yönetimi boyutu için .83, Ders Başarısı boyutu için .76, Ölçme ve değerlendirme boyutu için .84, Motivasyon boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında toplanan veriler, özellikleri incelenerek uygun analiz yöntemleri ile incelenmiştir. Veriler üzerinde betimsel istatistikler için yüzde ve frekans, t-testi, ANOVA (one-way) ve kategorik verilerin analizinde ki-kare teknikleri kullanılmıştır. SPS'nin eğitsel amaçlı kullanımı ölçeğinde yer alan tutum ifadeleri için olumlu maddelerde kesinlikle katılıyorum 5, katılıyorum 4, kararsızım 3, katılmıyorum 2, kesinlikle katılmıyorum 1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz ifadelerde ise bunun tersi puanlama yapılmıştır. Ölçek için aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00 - 1.79 arasındaki ortalama değerlerin "kesinlikle katılmıyorum", 1.80-2.59 arasında bulunanların "katılmıyorum" ve 2.60 - 3.39 arasındakilerin ise "kararsızım", 3.40 - 4.19 arasında bulunanların "katılıyorum", 4,20 - 5.00 bulunanların "kesinlikle katılıyorum" derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

## **BULGULAR**

### **Lise Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin SPS'yi kullanma düzeyleri günlük olarak internete giriş süreleri, günlük ortalama SPS'de geçirilen zaman ve SPS'ye erişim şekilleri incelenerek Tablo 2'te verilmiştir.

*Tablo 2*

*Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Düzeyleri*

Kişisel Bilgi	n	%
---------------	---	---

Günlük Ortalama İnternete Giriş Süreleri	Hiç Girmem	754	23,3
	30 Dakikadan az	772	23,8
	30-60 Dakika	667	20,9
	1-2 Saat	614	18,6
	2 Saatten fazla	434	13,4
Toplam		3241	100
Günlük Ortalama Sosyal Paylaşım Sitelerinde Geçirilen Zaman	Hiç Girmem	630	19,4
	30 Dakikadan az	1046	32,4
	30-60 Dakika	789	24,3
	1-2 Saat	473	14,6
	2 Saatten fazla	303	9,3
Toplam		3241	100
Sosyal Paylaşım Sitelerine Erişim	Hiçbir yerden	627	19,3
	Bilgisayar	968	29,9
	Telefon	1071	33,1
	Hem bilgisayar	575	17,7
	Hem Telefon		
Toplam		3241	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin %23,8'i günlük ortalama 30 dakikadan az, %20,9'u günlük ortalama 30-60 dakika arası, %18,6'sı günlük ortalama 1-2 saat ve %13,4'ü günlük ortalama 2 saatten fazla süre ile internete girdiği ve %23,3'nün ise gün içerisinde internete hiç girmedikleri görülmektedir. Öğrencilerin %32,4'ü SPS'de oturumlarını açtıklarında bu sitelerde 30 dakikadan az, %24,3'ü 30 dakika ile 1 saat arası, %14,6'sı 1 saatle 2 saat arası, %9,3'ü ise 2 saatten fazla zaman geçirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin %29,9'u evlerinde ya da kaldıkları yerde bulunan bilgisayarları kullanarak, %33,1'ü telefonlarından, %17,7'si hem bilgisayardan hem de telefonlarından SPS'de bulunan hesaplarına eriştikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden SPS'yi kullanım sırasına göre numaralandırılması istenmiştir. Kullanım sırasına göre SPS tercihleri Tablo 3'da verilmiştir.

Tablo 3'te yapılan analiz sonucunu inceleyecek olursak araştırmaya katılan öğrencilerin %67,7'si ilk tercih olarak Facebook, %6,7'si ilk tercih olarak Youtube, %3,6'sı Twitter, %2,1'i Diğer (instagram, whatsapp, vb.) kullandıklarını ve %19,3'ünün SPS'den herhangi birine üye olmadıklarını belirtmiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %32,6'sı ikinci tercih olarak Youtube, %17,4'ü Twitter, %5'i Facebook, %2,4'ü diğer (Instagram, Whatsapp, vb.) SPS'yi kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin %41,8'i bu soruya yanıt vermemiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %14,8'i üçüncü tercih olarak Youtube, %6,8'i Twitter, %28'i diğer (Instagram, Whatsapp, vb.) ve %1,6'sı Facebook adlı SPS'yi tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin %72'si ise bu soruyu boş bırakmıştır.

Tablo 3

*Kullanım Sırasına Göre SPS Tercihleri*

Kişisel Bilgi	Birinci Tercihleri		İkinci Tercihleri		Üçüncü Tercihleri	
	N	%	n	%	n	%
Facebook	2194	67,7	161	5,0	53	1,6
Twitter	116	3,6	563	17,4	219	6,8
Netlog	0	0,0	2	0,1	9	0,2
Hi5	4	0,1	2	0,1	2	0,1
Google Plus	12	0,4	16	0,5	15	0,5
LinkedIn	0	0,0	3	0,1	4	0,1
Youtube	217	6,7	1058	32,6	480	14,8
MySpace	2	0,1	2	0,1	15	0,5
Xing	0	0,0	2	0,1	2	0,1
Diğer	69	2,1	78	2,4	109	3,3
Toplam	2614	80,7	1887	58,2	908	28,0
Cevaplamayan	627	19,3	1354	41,8	2333	72,0
Toplam	3241	100	3241	100	3241	100

Araştırmaya katılan öğrencilerden SPS'yi kullanma amaçlarını kullanım sırasına göre numaralandırılması istenmiştir. SPS'yi kullanım amacı sırasına göre öğrenci tercihleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

### Öğrencilerin Kullanım Amacı Sıralaması

Kişisel Bilgi	Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
	n	%	n	%	n	%
Arkadaşlık Kurmak	454	14,0	431	13,3	241	7,4
Fotoğraf Paylaşımı	230	7,1	550	17,0	416	12,8
Video Paylaşımı	66	2,0	89	2,7	156	4,8
Oyunlar	219	6,8	245	7,6	214	6,6
Ödev Paylaşımı	318	9,8	247	7,6	199	6,2
Chat/Sohbet	1221	37,7	287	8,9	184	5,7
Diğer	106	3,3	37	1,1	45	1,4
Toplam	2614	80,7	1886	58,2	1455	44,9
Cevaplamayan	627	19,3	1355	41,8	1786	55,1
Toplam	3241	100	3241	100	3241	100

Yapılan analiz sonucunu inceleyecek olursak araştırmaya katılan öğrencilerin %37,7'si ilk tercih olarak Chat/Sohbet, %14'ü ilk tercih olarak Arkadaşlık Kurmak, %9,8'i Ödev Paylaşımı, %7,1'i Fotoğraf Paylaşımı, %6,8'i Oyun oynama, %2'si Video Paylaşımı ve %2'si Diğer amaçları için SPS'yi kullandıkları görülmektedir.

### Lise Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerinin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar üzerinden SPS'nin eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişip değişmediğini ölçmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'de görülmektedir. Sınıf yönetimi boyutundaki maddeler ters puanlanıp t-testi sonuçları hesaplanmıştır.

Tablo 5

### SPS'nin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Bağlı t-testi Bulguları

Ders Başarısına Katkısı Boyutu						
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	1980	3,36	0,95	3239	2,94	0,00**
Erkek	1261	3,46	0,91			
Motivasyon Boyutu						
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	1980	3,34	0,93	3239	3,02	0,00**
Erkek	1261	3,44	0,88			
Sınıf Yönetimine Etkisi Boyutu						
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	1980	2,70	1,10	3239	4,06	0,00**
Erkek	1261	2,86	1,09			
Okul Dışı Öğrenmeye Katkısı Boyutu						
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	1980	3,38	0,90	3239	2,93	0,00**
Erkek	1261	3,47	0,86			
Ölçme ve Değerlendirmeye Katkısı Boyutu						
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kız	1980	3,44	0,93	3239	3,0	0,00**
Erkek	1261	3,54	0,88			

\*\* p<0,01

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin tüm boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,01). SPS'nin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişimi incelendiğinde erkek öğrencilerin SPS'yi eğitimde kullanılmasının ders başarısına, öğrencilerin derse olan motivasyonlarına, sınıf yönetimine, okul dışı öğrenmelerine ve ölçme ve değerlendirmeye daha olumlu katkısı olacağını düşündükleri söylenebilir. Öztürk (2011) tarafından yapılan çalışmada SPS'nin eğitsel bağlamda kullanılmasına yönelik üniversite öğrencilerinin görüşlerinin cinsiyete

göre anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Cohen (2011) tarafından yapılan çalışmada, Facebook sosyal paylaşım sitesinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin erkek öğrenciler lehinde istatistiksel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu erkek öğrencilerin SPS'yi istatistiksel olarak daha fazla kullandıklarından kaynaklanıyor olabilir. Böylece bu tür sitelerin özelliklerinin daha çok keşfedilmesi, öğrenci görüşlerini etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre SPS'lerinin eğitimde kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 6'da görüldüğü gibidir.

Tablo 6 incelendiğinde Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin SPS'yi eğitimde kullanılmasına ilişkin ders başarısına katkısı, motivasyona katkısı, sınıf yönetimine olumlu etkisi, okul dışı öğrenmelere katkısı ve ölçme ve değerlendirmeye katkısının daha yüksek olacağını düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin daha fazla bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını diğer liselere oranla daha fazla kullanmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Tablo 6

Öğrenim Gördükleri Lise Türüne Göre SPS'lerin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Boyut	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Anlamlı Fark (Scheffe)*	
Ders Başarısına Katkısı	Genel Lise (GL)	588	3,30	0,91	F=5,962 p=0,00	ML-GL ML-AL
	Meslek Lisesi (ML)	1402	3,49	0,90		
	İmam Hatip Lisesi (İHL)	183	3,29	0,98		
	Sağlık Meslek Lisesi (SML)	290	3,48	0,98		
	Fen Lisesi (FL)	77	3,13	1,12		
	Anadolu Lisesi (AL)	643	3,31	0,96		
	Anadolu Öğretmen Lisesi (AOL)	58	3,41	0,98		
Motivasyona Katkısı	Genel Lise (GL)	588	3,29	0,90	F=5,626 p=0,00	ML-GL ML-FL ML-AL ML-AOL
	Meslek Lisesi (ML)	1402	3,50	0,89		
	İmam Hatip Lisesi (İHL)	183	3,29	0,93		
	Sağlık Meslek Lisesi (SML)	290	3,41	0,91		
	Fen Lisesi (FL)	77	3,05	1,06		
	Anadolu Lisesi (AL)	643	3,29	0,92		
	Anadolu Öğretmen Lisesi (AOL)	58	3,05	1,00		
Sınıf Yönetimine Etkisi	Genel Lise (GL)	588	3,29	0,90	F=9,284 p=0,00	ML-GL SML-GL AL-GL
	Meslek Lisesi (ML)	1402	2,84	1,10		
	İmam Hatip Lisesi (İHL)	183	2,61	1,12		
	Sağlık Meslek Lisesi (SML)	290	2,80	1,09		
	Fen Lisesi (FL)	77	2,93	1,27		
	Anadolu Lisesi (AL)	643	2,84	1,12		
	Anadolu Öğretmen Lisesi (AOL)	58	2,90	1,19		
Okul Dışı Öğrenmeye Katkısı	Genel Lise (GL)	588	3,33	0,85	F=6,201 p=0,00	ML-GL ML-İHL
	Meslek Lisesi (ML)	1402	3,51	0,88		
	İmam Hatip Lisesi (İHL)	183	3,22	0,95		
	Sağlık Meslek Lisesi (SML)	290	3,42	0,92		
	Fen Lisesi (FL)	77	3,25	1,06		
	Anadolu Lisesi (AL)	643	3,37	0,88		
	Anadolu Öğretmen Lisesi (AOL)	58	3,28	0,82		
Ölçme ve Değerlendirmeye Katkısı	Genel Lise (GL)	588	3,42	0,88	F=4,1 p=0,00	ML-İHL
	Meslek Lisesi (ML)	1402	3,55	0,90		
	İmam Hatip Lisesi (İHL)	183	3,28	1,02		
	Sağlık Meslek Lisesi (SML)	290	3,52	0,95		
	Fen Lisesi (FL)	77	3,36	0,95		
	Anadolu Lisesi (AL)	643	3,44	0,89		
	Anadolu Öğretmen Lisesi (AOL)	58	3,46	0,82		

\* p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin SPS'yi eğitimde kullanılmasına ilişkin ders başarısına katkısı, motivasyona katkısı, sınıf yönetimine olumlu etkisi, okul dışı öğrenmelere katkısı ve ölçme ve değerlendirmeye katkısının daha yüksek olacağını düşündükleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin daha fazla bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını diğer liselere oranla daha fazla kullanmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar üzerinden SPS'nin eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin SPS'ye üye olup olmadıklarına bağlı olarak değişip değişmediğini ölçmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de görülmektedir. Sınıf yönetimi boyutundaki olumsuz maddeler ters puanlanıp t-testi sonuçları hesaplanmıştır.

Tablo 7

SPS'nin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerin SPS Üye Olma Durumuna Bağlı t-testi Bulgusu

Ders Başarısına Katkısı Boyutu						
SPS'ye	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Üye Değil	627	3,04	3,04	3239	10,653	0,00**
Üye	2614	3,48	3,48			
Motivasyon Boyutu						
SPS'ye	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Üye Değil	627	3,03	0,98	3239	10,832	0,00**
Üye	2614	3,47	0,88			
Sınıf Yönetimine Etkisi Boyutu						
SPS'ye	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Üye Değil	627	2,46	1,08	3239	7,654	0,00**
Üye	2614	2,83	1,09			
Okul Dışı Öğrenmeye Katkısı Boyutu						
SPS'ye	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Üye Değil	627	3,10	0,94	3239	10,124	0,00**
Üye	2614	3,49	0,86			
Ölçme ve Değerlendirmeye Katkısı Boyutu						
SPS'ye	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Üye Değil	627	3,13	0,97	3239	10,992	0,00**
Üye	2614	3,57	0,87			

\*\* p<0,01

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrencilerin SPS'ye üye olma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SPS'nin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin SPS'ye üye olma durum değişkenine bağlı olarak değişimi incelendiğinde SPS'ye üye olan öğrencilerin SPS'nin eğitimde kullanılmasının ders başarısına, öğrencilerin derse olan motivasyonlarına, sınıf yönetimine, okul dışı öğrenmelerine ve ölçme ve değerlendirmeye daha olumlu katkısı olacağını düşündükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tercih ettikleri birinci sıra SPS'ye göre SPS'lerin eğitimde kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 8'de görüldüğü gibidir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tercih Ettikleri Birinci Sıra SPS'ye Göre SPS'nin Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Boyut	SPS	n	$\bar{X}$	Ss	Anlamlı Fark (Scheffe)*	
Ders Başarısına Katkısı	Facebook(FB)	2194	3,51	0,87	F=4,05 p=0,00	FB-TW FB-YT
	Twitter(TW)	116	3,30	0,99		
	Youtube(YT)	217	3,34	0,93		
	Diğer(D)	87	3,48	0,86		
Motivasyona Katkısı	Facebook(FB)	2194	3,49	0,86	F=3,55 p=0,01	FB-TW FB-YT
	Twitter(TW)	116	3,28	0,99		
	Youtube(YT)	217	3,35	0,87		
	Diğer(D)	87	3,48	0,96		
Sınıf Yönetimine Etkisi	Facebook(FB)	2194	2,83	1,09	F=5,64 p=0,00	TW-FB TW-YT FB-YT
	Twitter(TW)	116	3,12	1,13		
	Youtube(YT)	217	2,62	1,09		
	Diğer(D)	87	2,93	1,00		
Okul Dışı Öğrenmeye Katkısı	Facebook(FB)	2194	3,50	0,85	Yok	Yok
	Twitter(TW)	116	3,43	0,97		
	Youtube(YT)	217	3,45	0,86		
	Diğer(D)	87	3,56	0,91		

Ölçmeye Katkısı	Facebook(FB)	2194	3,58	0,87	Yok	Yok
	Twitter(TW)	116	3,38	0,97		
	Youtube(YT)	217	3,51	0,81		
	Diğer(D)					
		87	3,55	0,91		

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin Ders Başarısına katkısı, Motivasyona katkısı ve Sınıf Yönetimin etkisi alt boyutlarında öğrencilerin kullandıkları tercih ettikleri SPS'ye göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. SPS'nini eğitimde kullanılmasına ilişkin ders başarısına katkısı ve motivasyona katkısı boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde Facebook (FB) kullanan öğrenciler ile Twitter ve Youtube kullanan öğrenciler arasında Facebook kullanan öğrenciler lehinde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimine etkisi boyutunda ise Twitter kullanan öğrenciler ile Facebook ve Youtube kullanan öğrenciler arasında Twitter kullanan öğrenciler lehinde anlamlı fark görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Kayapınar, Bağlar, Yenişehir ve Sur) okuyan rasgele yöntemle seçilen 22 lisede 9,10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören 3241 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmaya dahil edilen liselerde öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri üniversiteye giriş sınavına kısa bir süre kaldığı için araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin 2477 (%86,7)'sinin her gün internete girdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre istatistiksel olarak daha fazla internette zaman geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum erkek öğrencilerin internete olan tutumlarından ve algısından kaynaklanıyor olabilir. Bunun dışında internetin sosyolojik cinsiyeti algısından da kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte Kahraman, Yalçın ve Çevik (2011)'in çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Adı geçen çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla internette oyun, sohbet, genel konular ve eğlence amaçlı kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kelleci ve Diğerleri (2009), 673 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları bir başka çalışmada, cinsiyete göre öğrencilerin internet kullanım süresi açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla internet kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

2641 (%80,7) lise öğrencisinin en az bir Sosyal paylaşım sitesinde hesabının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler en çok Facebook adlı sosyal paylaşım sitesinde hesaplarının olduğu, bunu sıra ile Youtube ve Twitter adlı SPS'nin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Her yaş grubundaki lise öğrencisinin SPS'de hesaplarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Facebook sosyal paylaşım sitesinin tüm dünyada en çok kullanılan olması ve özellikle genç nesil arasında yaygın kullanımı böyle bir sonucu doğurmuş olabilir. Bu sonuç yapılan diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Aksüt, Ateş, Balaban ve Çelikkanat, 2012; Öztürk, 2011; Söylemez, 2013; Tektaş, 2014).

Lise öğrencileri SPS'yi en çok Chat/Sohbet amaçlı yani arkadaşları ile iletişim kurmak amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunu sıra ile arkadaşlık kurmak, ödev paylaşımı, fotoğraf paylaşımı, oyun oynama, diğer amaçlar ve Video paylaşımı takip etmektedir. Lise öğrencilerinin SPS'yi birden fazla amaç ile kullandıkları, birinci sırada en çok Chat / Sohbet için kullanırken, ikinci ve üçüncü sırada en çok Fotoğraf Paylaşımı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. SPS'lerin getirmiş olduğu en büyük avantaj iletişimin zaman ve mekan sınırını kaldırmasıdır. Özellikle dünyanın neresinde olursa olsun iki kişinin eşzamanlı olarak iletişim kurması insanların bu sitelere üye olma nedenlerinin başında gelmektedir. Liselerde okuyan öğrencilerinde bu siteleri en çok chat/sohbet amaçlı kullanması kaçınılmaz bir sonuçtur. Araştırmada elde edilen bu sonuç yapılan benzeri çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Öztürk'ün (2011) yaptığı çalışmada öğrenciler SPS'yi fotoğraf paylaşımı, mesajlaşmak, video paylaşımı için kullanmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akyıldız ve Argan (2012) tarafından yapılan çalışmada 1300 önlisans öğrencisinin Facebook'u kullanma amaçları incelenmiş ve sosyal, günlük ve eğitsel aktiviteler amacıyla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine yapılan çalışmalarda arkadaşlık kurmak ve iletişim, ödev yapmak, fotoğraf ve video paylaşmak, gündemi takip etmek vb. amaçlarla kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (İşman ve Ucu,2012; Mazman, 2009; Büyükimdat ve diğerleri,2011) Mogogwe ve Ntreke (2013) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin Facebook'u en çok sosyalleşmek amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. SPS iletişimi kolaylaştıran bir araç olarak eğitimin her kademesinde kullanılabilir araçlar olarak tanımlanmıştır (Mogogwe ve Ntreke,2013).

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre SPS'nin eğitimde kullanılmasının ders başarısına katkısının, motivasyona katkısının, sınıf yönetimine olumlu etkisinin, okul dışı öğrenmeye katkısının ve ölçme ve değerlendirmeye katkısının daha fazla olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla internet ve SPS'de daha fazla zaman geçirdikleri için bu sitelerin çeşitli fonksiyonlarını ve uygulamalarını daha fazla kullandıkları anlamına gelmektedir. Bu durum erkek öğrencilerde derslere daha fazla katkı sunacağı görüşü oluşmuş olabilir.

Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler, SPS'nin eğitimde kullanılmasının ders başarısına katkısının, motivasyona katkısının, sınıf yönetimine etkisinin, okul dışı öğrenmeye katkısının ve ölçme ve değerlendirmeye katkısının diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bir oranda düşünülmektedirler. Meslek Lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre SPS'yi daha çok kullanmış olmaları bu duruma sebep olmuş olabilir. Benzeri bir şekilde Anadolu ve Genel Liselerde öğrenim gören öğrencilerin derslerine daha fazla ilgi göstermelerinden dolayı olabilir. Bunun ötesinde Meslek Lisesi öğrencilerinin atölye ve laboratuvar çalışmalarında eğitim teknolojilerinden faydalanması böyle bir durumun ortaya çıkarmış olabilir. Arın (2013) yaptığı çalışmada SPS'ne ilişkin tutumun öğrencilerin okudukları okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Meslek Lisesi öğrencilerinin Anadolu liselerinde öğrencilere göre daha olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tercih ettikleri SPS bağlamında öğrencilerin SPS'nin eğitimde kullanılmasının ders başarısına ve motivasyona katkısı boyutunda istatistiksel olarak farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılaşma en çok Facebook kullanan öğrencilerle Twitter ve Youtube kullanan öğrenciler arasında, Facebook kullanan öğrenciler lehinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Facebook'u kullanan öğrencilerin diğer SPS'yi kullanan öğrencilere göre ders başarısına ve motivasyona daha çok katkıda bulunabileceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Facebook adlı sosyal paylaşım sitesini diğerlerine göre daha yoğun kullanıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum, öğrencilerin Facebook'un uygulamalarını daha fazla kullandıkları anlamına gelebilir. Böylece öğrenciler, facebook adlı siteye daha olumlu tutum geliştirmiş olabilirler. Mogogwe ve Ntereke (2013) Botswana Üniversitesinde yaptıkları çalışmada Facebook adlı sosyal paylaşım sitesinin iletişimi kolaylaştırdığı için eğitsel olarak kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Khedo ve diğerleri (2012) derslerde kendi sayfaları üzerinden tartışma konuları öğrencilerine açarak, Facebook'un eğitsel amaçla kullanılabilirliğini test etmişlerdir. Facebook'un eğitsel olarak kullanılabilecek bir araç olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Twitter üzerinden yapılan çalışmalarda (Junco, Heiberger ve Loken,2011; Lin, Hoffman ve Borengasser,2013; Grossecck ve Holotescu,2008) öğrenci derslerinde istatistiksel olarak anlamlı bir başarı ve öğrenci memnuniyeti olduğu sonucu görülmüştür.

Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- SPS'nin öğrenci başarısına, derslere olan tutumlarına ve iletişim becerilerine olan etkisi deneysel çalışmalarla araştırılması faydalı olacaktır.
- Öğretmenler SPS hakkında hizmet içi eğitime alınmalıdır.
- SPS'nin Lise öğrencileri üzerindeki olumsuz etkilerinin araştırılması ve önleyici çalışmaların planlanması gerekmektedir.
- Daha geniş bir evren seçilerek araştırmanın sonuçları geliştirilebilir.
- SPS'nin örtük program açısından değerlendirilmesi için nitel ve nicel çalışmalar yapılmalıdır.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 20.05.2014 tarih 30769799/605/1998614 numaralı yazısı ile gerekli etik izin alınmıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Ainin, S., Naqshbandi, M. M., Moghavvemi, S., Jaafar, N. I. (2015). Facebook Usage, Socialization And Academic Performance. Computers & Education, Vol:83, p:64-73.
- Aksüt, M., Ateş, S., Balaban, S., & Çelikkanat, A. (2012). İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerine İlişkin Tutumları (Facebook Örneği). Akademik Bilişim Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. Uşak, Uşak Üniversitesi.
- Akyıldız, M., ve Argan, M. (2012). Using online social networking: Students' purposes of Facebook usage at the University of Turkey. Journal of Technology Research, Vol:3.

- Alican, C. ve Saban, A. (2013). Ortaokul Ve Lise De Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Tutumları: Ürgüp Örneği. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:35, No:2, s:1-14.
- Alvarez, I. M. ve Smith, M. O. (2013). Learning in Social Networks: Rationale and Ideas for its implementation in higher education. Education Sciences, 2013, Vol:3, p:314-325.
- Argın, F. S. (2013). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arnold, N. ve Paulus, T. (2010). Using a Social networking site for experiential learning: appropriating lurking, modeling and community building. Internet High Education, Vol:13, p:188-196.
- Boyd, D. M. ve Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, vol:13, no:1, p:20:32
- Büyükdut, M. K., Albayrak, D., Erdoğan, F. U., Yıldırım, S., Eryol, G. ve Ataman Y. E. (2011). Preservice Teachers' Facebook Usage and Their Perspectives about Facebook as a Professional Development Tool. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:12, Sayı:2, s:119-134.
- Cohen, A. (2011). Higher Education Students' Perspectives of the Relevance of the Online Social Networking Site Facebook to Education. Thesis Degree of Doctor of Philosophy, Walden University.
- Doğan, T. G. (2015). Sosyal Medyanın Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenen Görüşleri. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), Cilt:1, Sayı:2, s:24-48.
- Dilmen, N. E., ve S. Öğüt. (2010). "Sosyalleşmenin Yeni Yüzü: Sosyal Paylaşım Ağları." MÜ Yeni Medya ve Etkileşim Konferansı Bildiri Kitabı, s:237-242.
- Ebeid, Y. A. (2012). Does Facebook Matter in Egyptian Graduate Environment? A Marketing Perspective. International Journal of Marketing Studies, Vol:4, No:3, p:153-159.
- Grosbeck, G. ve Holotescu, C. (2008). Using microblogging to deliver online courses. Case-study: Cirip.ro. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol:1, No:1, p:495-501.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Mardan, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. 15. Türkiye İnternet Konferansı, İstanbul, 2010).
- İşman, A. ve Ucu, K. (2012). Objectives of The Students Use General And Vocational Education Students To Facebook. Procedia-Social and Behavioral Sciences, Vol:55, p:1-10.
- Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K. ve Chew, E. (2010). Get Out Of MySpace. Computers & Education, Vol:54, p:776-782.
- Junco, R. (2012). The Relationship between frequency of Facebook use, Participation in Facebook activities, and student Engagement. Computers & Education, Vol:58, p:162-171.
- Junco, R., Heiberger, G. ve Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. Journal of Computer Assisted Learning, vol. 27, p:119-132.
- Khedo, K. K., Elaheebocus, S. M. R. A., Suntoo, R. ve Mocktoolah, A. (2012). Case Studies on the Use of Online Social Networking in Formal Education. International Journal of Computer Applications, vol. 45, No.8, p:21-26.
- Kahraman, S., Yalçın, S. A., Çevik, C. (2011). Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanımı. 5. International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, ELAZIĞ- TURKEY.
- Kahyaoglu, M., & Çelik, H., C. (2011). Ortaöğretim ve Yükseköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanımına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Paper presented at The 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ, Turkey.
- Kelleci, M., Güler, N., Sezer, H. ve Gölbası, Z. (2009) Lise Öğrencilerinde İnternet Kullanma Süresinin Cinsiyet ve Psikiyatrik Belirtiler ile İlişkisi. TAF Preventive Medicine Bulletin, Vol:8, No:3, p:223-230.
- Kirschner, P. A. ve Karpinski, A. C. (2010). Facebook and Academic Performance. Computers in Human Behavior, Vol:26, p:1237-1245.
- Labus, A., Sımcı, K., Barac, D., Despotoviczrakić, M. ve Radenković, M. (2012). Integration of Social Network Services in E-Education Process. Metalurgia International, Vol.17 no.7, p:161-169.
- Lin, M. G., Hoffman, E. S. ve Borengasser, C. (2013). Is Social Media Too Social for Class? A Case Study of Twitter Use. TechTrends, Vol:57, No:2, p:39-45.
- Mazman, S. G. ve Usluel, Y.K. (2010). Modelling Educational usage of facebook. Computers and Education, vol:55, p:440-453.
- Magogwe, J. ve Ntereke, B. (2013). Using Facebook to Teach Communication and Academic Literacy Skills: Perceptions of University Students in Botswana. International Conference on e-Learning. United Kingdom, p:248-254.
- Musibau, A. A., Eyinnaya, E. S., Edward, D. E., Wantrudis, M. C., Lasisi, A. N. (2011). The Implications Of Social Networking Sites In Education In Nigeria. Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business, Vol:3, No:7, p:93-101.



- Oral, B. (2008). The evaluation of the student teachers' attitudes toward Internet and Democracy. *Computers & Education*, vol:50, p:437-445.
- Öztürk, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma amaçları ve Eğitimde Kullanımıyla İlgili Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. ve Witty, J. V. (2010). Findings On Facebook In Higher Education: A Comparison Of College Faculty And Students Uses And Perceptions Of Social Networking Sites. *The Internet And Higher Education*, Vol:13, No:3, p:134-140.
- Söylemez, N. H. (2013). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanma Durumlarına Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağları Kullanımlarına Yönelik Bir Araştırma. *Journal of History School*, Year:7, Vol:17, p:851-870.

**İletişim/Correspondence**

*Prof. Dr. Behçet ORAL*  
*oralbehcet@dicle.edu.tr*

*Öğr. Gör. Rıdvan KENANOĞLU*  
*ridvan.kenanoglu@dicle.edu.tr*

# **Perception of Transparency and Autonomy in Higher Education: An Example of Foundation Universities in İstanbul Province**

Ebru Kadioğulları, İstanbul Okan University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9601-5690>  
Hoşcan Ensari, İstanbul Okan University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7110-6078>

## **Abstract**

*This study aims to determine the views of the executives working in foundation universities in İstanbul (Rector, vice-rector, dean, vice dean, institute director and department head) on transparency and autonomy in higher education. The study was conducted using qualitative research method. In the selection of the study group, the contradictory/extreme case sampling method was used. Entrepreneur and Innovative University Index has been used in determination of the working group. The index has been published every year since 2012 by TÜBİTAK to rank the universities according to their entrepreneurship and innovation performance. In this study, to make a comparison between the data, the managers of the foundation universities in İstanbul, which are among the top 10 universities in the list and not included in this index before each year, participated in the study. Semi-structured interview form was used to collect data. In the interview form, besides demographic questions to obtain personal information about the participants, there are basic questions about the problem situation and sub-questions that support these questions. The rectors, vice-rectors, deans, vice deans and department heads (except one) who participated in the research discussed the issue of transparency in management by considering both the transparency of the executives and academic staff. Moreover, when the views of university administrators about transparency are evaluated in the context of their status, it is observed that the rectors and vice-rectors have similar opinions about the transparency in management. The common opinion of the executives participating in the research is that it is difficult to ensure autonomy in higher education under the current conditions. Regarding autonomy, there are opinion differences between the rectors, vice-rectors, deans, vice deans and department heads depending on whether or not the university they work in is included in the index. Based on the results obtained in the study, various recommendations for advanced research, decision-makers and practitioners are presented.*

**Keywords:** Education, Management, Transparency, Autonomy



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 410-440  
DOI: 10.17679/inuefd.628585

Article type:  
Research article

Received : 02-10-2019  
Accepted : 26-03-2020

## **Suggested Citation**

Kadioğulları, E. and Ensari, H. (2020). *Perception of Transparency and Autonomy in Higher Education: An Example of Foundation Universities in İstanbul Province*. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 410-440.  
DOI: 10.17679/inuefd.628585

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

The fact that the university system allows the use of governance skills cannot guarantee that every administrator will fulfil this autonomous management right and responsibility at the same rate. This issue is influenced by the university administrators' general understanding of management and their knowledge and skills in governance in particular. Differences in management approaches and implementation of governance skills constitute the main problem of this study. Based on this problem, in this study, the main research question which is tried to find the viewpoint of the managers of foundation universities in Istanbul on financial, academic and administrative transparency and autonomy was determined. When the literature is examined, it is observed that various researches have been carried out in the higher education system on accountability and transparency practices. In addition, there are many studies on the concept and dimensions of autonomy in higher education. However, a qualitative study on transparency and autonomy in higher education institutions was not encountered. In this respect, this research is important in terms of enabling the evaluation of transparency practices and autonomy in higher education institutions in Turkey, revealing the current situation in Turkey in detail and contributing to the literature.

### **Purpose**

Aim of this study is to determine the views of the executives working in foundation universities in Istanbul (Rector, vice-rector, dean, vice dean, institute director and department head) on transparency and autonomy in higher education.

### **Method**

The Qualitative research method was used in the study. In the selection of the sample, extreme (or deviant) case sampling method, which is one of the purposive sampling methods emerging with qualitative research tradition, was used. In determining the study group, the Entrepreneurial and Innovative Universities Index developed by TÜBİTAK, in which universities are ranked according to their entrepreneurial and innovative performance, was used. In the study, TÜBİTAK's Entrepreneurial and Innovative Universities Index, which was produced in 2012, was accepted as a reference, and in order to make a comparison between the data. The foundation universities in Istanbul, which are included in the top 10 universities each year in the index, and universities which have never been included in this index, and the executives at these universities were included in the study group. Semi-structured interview form was used in the study. In the interview form, there are questions regarding the personal information of participants, as well as basic questions about the research topic and sub-questions that support these questions.

### **Findings**

Rectors, vice-rectors, deans, vice-deans and heads of departments of the universities, who participated in the study, discussed transparency in management. When we evaluate the views of university executives about transparency in the context of their status, it is observed that the rectors and vice-rectors have similar views on transparency in management.

The opinions and suggestions of the participants related to the research subject focused on transparency in management, financial transparency, management autonomy, financial autonomy and academic autonomy. It is seen that the managers' views on transparency in management are gathered in the primary codes of planning, execution and control in the internal transparency category. Regarding the planning code; formation of the board of directors and commissions and deficiencies in the strategic plan came to the fore. Regarding the execution code, these topics underlined: the use of authority properly, over-authorization, the fulfilment of responsibilities, avoidance of responsibilities, fair management, favouritism management, application of higher education law, avoidance of implementation of law n.2547, the transparency of the faculty members' work. Regarding the control code; management accountability, management avoidance of accountability, stakeholder auditing and lack of stakeholder auditing have come to the forefront. Managers' views on external transparency were collected into two groups: to give adequate information to stakeholders or lack of information.

The participants' recommendations for transparency in management are as follows: separation of academics and management, the establishment of internal audit committees, limitation of competencies, frequent meetings, enhancement of confidence, expansion of staff and sharing of information through the website.

### ***Discussion & Conclusion***

In this study, one of the most common financial complaints of managers is the use of resources according to the managers' fields. An example is the transfer of more resources to research hospitals by managers in the field of medical sciences or the transfer of university resources in a way that provides all kinds of comfort to the economic and administrative sciences by top managers of the university. Although the senior managers participating in the research refer to audit institutions such as the Court of Accounts on financial transparency, it is observed in many researches that the audits carried out by the Court of Accounts and similar audit institutions remain at a technical level and therefore it is difficult to obtain effective results (Dülger, 2007; Ergüder, 2009; Ateş, 2013; Arslan, 2014; Süzen ve Çalık, 2016).

Recommendations on financial transparency are as follows: upper boards should inform sub-boards, prevent abuse should be taken, stakeholders should have access to management decisions, investments should be training-oriented, subordinates should have a say in financial matters and investments, faculty members should be able to review the budget and balance sheet and 5 year investment plans while they are preparing, and its stakeholders other than the academic staff of the university should be informed through various channels such as online and print media.

The recommendations developed by the participants to strengthen autonomy in higher education are grouped into two groups: participation in decisions and independence and employment and trust. Recommendations for participation and independence in decisions are as follows: "academic staff should be involved in more decision-making mechanisms", "at the culture of allegiance should be abolished", "decisions should not be taken from the center", and "empowerment should be increased ". On the employment and trust topic these recommendations were brought: "academicians should be provided with job security", and "management should protect the personnel".

The recommendations of the executives on financial autonomy are as follows: Transfer of resources should not be directed only to the interests of the top managers, but the transfer of resources should be aimed at supporting the teaching processes and projects in line with the suggestions of the academic staff, senior management should ask the subordinates when preparing budgets and balance sheets; academicians should be supported in order to increase the quantity and quality of scientific publications; the salaries of academicians working at the foundation university should be improved; in order to increase resources, university executives should establish more partnerships with production sector representatives, resources should be transferred according to the needs of academic staff.

Deans, deputy deans and department heads at universities which are included in and excluded from the index, expressed similar views on academic autonomy. For the existence of academic autonomy in the university, first of all, academicians should be free, have job security and trust in the institution.

To sum up it can be said that the common view of the executives who participated in the research is that it is difficult to achieve autonomy under current conditions in higher education. Regarding autonomy, some differences between the rectors, vice-rectors, deans, vice-deans and the heads of departments depending on whether their university was included in the index or not were observed.

By taking advantage of the results obtained in the research, some suggestions have been made for the decision-makers in higher education and the implementers of these decisions with the advanced researches to be made on this subject. Some of them are: Arrangements can be made to increase the cooperation of universities with local government, industry and other innovative institutions and organizations; arrangements may be made to prevent university administrators from gaining interests that are incompatible with academic honour; Job security of academic staff should be strengthened, their institutions should be trusted and universities should protect their staff against external interventions; ways can be developed for universities to find resources outside the general budget

# Yükseköğretimde Şeffaflık ve Özerklik Algısı: İstanbul İli Vakıf Üniversiteleri Örneği

Ebru Kadioğulları, İstanbul Okan University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9601-5690>  
Hoşcan Ensari, İstanbul Okan University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7110-6078>

## Öz

Bu çalışmanın amacı İstanbul ilindeki vakıf üniversitelerinde görev yapan yöneticilerin (Rektör, rektör yardımcısı, dekan, dekan yardımcısı, enstitü müdürü ve bölüm başkanı) yükseköğretimde şeffaflık ve özerklik konusundaki görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden aykırı/aşırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde 2012 yılından beri TÜBİTAK tarafından gerçekleştirilen, üniversitelerin girişimcilik ve yenilikçilik performanslarına göre sıralandığı Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi kullanılmıştır. Çalışmada, veriler arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla listede her yıl ilk 10 üniversite içinde yer alan ve bu endekste daha önce yer almamış İstanbul'daki vakıf üniversitelerinde görev yapan yöneticiler araştırmaya katılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, katılımcılara yönelik kişisel bilgilerin yanı sıra problem durumuna yönelik temel sorular ve bu soruları destekleyen alt sorular bulunmaktadır. Araştırmaya katılan üniversite yöneticilerinden rektörler, rektör yardımcısı, dekanlar, dekan yardımcısı ve bölüm başkanları (bir tanesi hariç olmak üzere) yönetimde şeffaflık konusunu hem yönetim kademesinin hem de akademik personelin şeffaflığını birlikte ele alarak irdelemişlerdir. Ayrıca üniversite yöneticilerinin şeffaflıkla ilgili görüşlerini statüleri bağlamında değerlendirildiğinde yönetimde şeffaflık konusunda rektörler ve rektör yardımcılarının benzer düşüncelere sahip oldukları gözlenmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin ortak görüşü yükseköğretimde mevcut koşullar altında özerkliğin sağlanmasının güç olduğu yönündedir. Özerklik konusunda rektörler, rektör yardımcısı, dekanlar, dekan yardımcısı ve bölüm başkanları arasında çalıştıkları üniversitenin endekse girip girmemesi durumuna göre farklılıklar görülmüştür. Çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak ileri araştırmalara, karar alıcılara ve uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, Yönetim, Şeffaflık, Özerklik.

## Önerilen Atıf

Kadioğulları, E ve Ensari, H. (2020). Yükseköğretimde Şeffaflık ve Özerklik Algısı: İstanbul İli Vakıf Üniversiteleri Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 410-440. DOI: 10.17679/inuefd.628585



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 410-440  
DOI: 10.17679/inuefd.628585

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 02-10-2019  
Kabul Tarihi : 26-03-2020

## GİRİŞ

Yükseköğretim kurumlarının en temel özellikleri arasında şeffaflık ve özerklik gösterilebilir. Bu iki kavrama ilişkin üniversitelerin, devlet yöneticilerinin, kamu kurumlarının ve sivil toplumun bakışı ve beklentileri birbirinden farklı olabilir.

OECD'ye (2003) göre şeffaflık; yönetimin faaliyetleri hakkında güvenilir, hesap verebilir, ilgili ve güncel bilginin kamunun elde edebilmesine açık olmasıdır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi şeffaflık; "hesap verebilirlik kavramı ile ilişkili kavramlardan biridir. Şeffaflığın temelini, ihtiyaç duyulan veya istenilen bilgiye ulaşabilmek oluşturmaktadır. O nedenle hesap verebilirlik ve şeffaflık kavramları birbirine bağlı ve birbirini tamamlayan kavramlardır (Taner, 2012). Yönetimde şeffaflık için etkili ve iyi işleyen hesap verme mekanizmasının, hesap verebilir bir uygulama için de şeffaf politikaların bulunması" gerekmektedir (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011). Şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim mekanizması, "yükseköğretim yönetiminde öncelikle etik olmayan davranış ve faaliyetlerin olmasını engelleyici ve caydırıcı bir rol oynamaktadır. Diğer bir ifadeyle bir üniversite ya da bir yükseköğretim kurumunun amaçlarına ulaşması için yönetim süreçleri bakımından şeffaf ve hesap verebilir bir yapının kurulması son derece önemlidir. Yükseköğretim kurumlarında şeffaflık ve hesap verebilirlik unsurları, kurumsal düzeyde yürütülen faaliyet ve çalışmaların çıktıları üzerinden şeffaf bilgi sağlanmasından üniversitelerin diğer tüm danışma kurullarının rol ve çalışmalarına kadar geniş bir kesimi" kapsamaktadır (Visakorpi, Stankovic, Pedrosa ve Rozsnyai, 2008).

Yükseköğretim yönetim sisteminde iki tür şeffaflıktan bahsedilebilmektedir; iç şeffaflık ve dış şeffaflık (Thompson, 2007). İç şeffaflık; planlama, bütçe, izleme ve finansal kontrol odaklı olarak yürütülmektedir. Üniversite ya da kurumların bütçe uygulama sürecinde mali planlamanın yapılması ve en önemlisi de ilgili taraflar ile şeffaflığın ve uzlaşının sağlanması gerekir. Bir üniversitede şeffaf bir yönetimin tesisi için rektör, rektör yardımcısı, finans müdürü gibi tüm üst düzey personelin görev tanımları yapılmış olmalı ve ehil kişilerce atanmalıdır. İkincisi de dış şeffaflık, üniversitenin bütün finansal hesaplarının yayınlanması, özellikle paydaşların bilmesi gereken bilgilerin şeffaflığının sağlanması ile mümkün olabilecektir. Yükseköğretim kurumlarının yönetiminde şeffaflığı ve hesap verebilirliği sağlayabilmeleri bakımından aşağıdaki davranış ve yaklaşımları yapmaları beklenmektedir (Gedikoğlu, 2013; Huisman ve Currie, 2004; Leveille, 2006):

- Kurum kaynaklarının "kullanım (satın alma-ödeme aşamaları) süreçlerinin saydam bir şekilde belirlenmesi",
- Kurumdaki "kişi ve paydaşların, yapılan mali işlemler konusunda istedikleri zaman bilgi sahibi olabilmesi",
- Yapılan "alım ve ihalelerin zamanında kamuoyuna" duyurulması,
- "Yöneticilere, yaptıkları tasarruf ve işlemlerden dolayı hesap verme sorumluluğunun öngörülmesi" şeklindedir.

Hesap verme ve şeffaflık sorumluluğu, yükseköğretim kurumlarında yöneticilere çok önemli rol ve sorumluluk vermektedir (Cendon, 2005; Gedikoğlu, 2014; Gülener, 2011):

- Yükseköğretim kurumlarının "kurumsal amaç ve misyonlarına uygun yönetildiğini izlemek ve bu konuda gerekli mekanizmaları işlevsel tutmak",
- Yükseköğretim kurumlarında "yapılan/yapılacak şikâyet işlemleri için mevzuatın uygulanabilirliğini" sağlamak,
- Yapılan "şikâyet ve işlemlerin hukuka uygunluğu ve gerekli işlemlerin tesisi bakımından süreci" izlemek,
- Topluma hizmet bakımından "kullanılan program ve hizmet çalışmalarının belirli bir kalitede yürütülmesini" sağlamak,
- Yükseköğretim kurumlarının kaynaklarının "etkin ve verimli kullandıkları konusunda kamuoyunu bilgilendirmek ve gerekli saydamlığı sağlamak",
- Görev alanları "boyutunda kurum ve yöneticilerin performanslarını izlemek ve kamuoyu" ile paylaşmak,
- "Üst yönetici ve diğer yöneticilerin güç ve pozisyonlarını adil ve yerinde kullanmalarını" sağlamaktır.

Yükseköğretim kurumlarında şeffaf ve hesap verebilir bir yapı için iktidarın görevi, doğrudan yükseköğretim yönetimi ve denetimi olmamalı onun yerine izleme ve gözetim olmalıdır. Makam ve görevlilerin sorumluluk ve hesap verebilirlik düzeyleri açıkça belirlenmelidir. Kimlerin kime ve ne şekilde hesap vereceği net olarak düzenlenmelidir. Görevini kötüye kullanan, taraflı davranan ve başarısız olan rektör ve dekanın hesap soracak etkili bir mekanizma kurgulanmalıdır. Yasal açıdan hesap vermek durumunda olmayan kişi ve kurullara aşırı

bir yetki verilmemelidir. Yöneticilere verilen yetki ile sorumluluk mutlaka dengeli verilmelidir. Akademik pozisyonlara yapılacak atamalarda, şeffaf, saydam, rekabete dayalı, fırsat eşitliğini zedelemeyen, bilim terbiyesi olan bir mekanizma" kurulmalıdır (Marangoz, 2004).

Braskamp, Poston ve Wergin'e (1998) göre yükseköğretimde şeffaflığın ve hesap verebilirliğin sağlanmasında dört mekanizmadan yararlanır. Bunlar; üniversite içi denetim, merkezi idare denetimleri, academia ve kurumsal" akreditasyondur. Üniversite içi denetim, mevzuat tarafından öngörülen "iç denetim birimi" tarafından ifa edilir. Merkezi idare denetimleri ise "Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Maliye Bakanlığı ve Sayıştay tarafından yerine getirilir. Yükseköğretim kurumlarında şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmalarının işlevselliği ve başarısı temelde iyi planlanmış performans standartlarının geliştirilmesi ile yakından ilgilidir. O nedenle yükseköğretim kurumlarında, kurumsal ve akademik özerkliğe zarar vermeksizin, problemlerin ve olası sıkıntılı uygulamaların halledilmesine yönelik alanında uzman akademisyenlerin fikir ve görüşlerini açıklayabilecekleri bir yapının da sağlanması" gerekmektedir.

Avrupa'daki yükseköğretim sistemi Türk yükseköğretimini de doğrudan etkileyen dinamiklere sahiptir. Bologna süreci bu dinamiklerden biridir. Avrupa yükseköğretim sisteminin yapısında bir bütünselliğe gidebilmek amacı ile oluşturulan Bologna süreci; kurumsal özerklik ve daha fazla şeffaflık/hesap verebilirlik adına çok çeşitli faaliyetlerin yapıldığı ve yapılması tasarlanan bir süreçtir. Avrupa üniversitelerinin yakından takip ettiği bir başka eğilim ise, kalite güvencesi konusudur. Bologna süreci kalite güvencesi alanında neler yapılması gerektiği ile ilgili büyük bir çerçeve çizmektedir. Kurum içi ve kurum dışı kalite güvencesi için birtakım standartlar koyar ve kalite güvencesi kurumlarının değerlendirmeye tabi tutulmasını ve Avrupa Kalite Güvencesi kurumları sicilinin düzenlenmesini öngörür. Kalite güvencesinin bazı temel öğelere sahip olması gerekmektedir. Bunlardan bir tanesi, kurum içi ve kurum dışı değerlendirmenin birleştirilmesidir. Yani sistem içerisinde, kurum dışından bir nesnellikle, kurum içinden bir bilginin birleştirilmesi amaçlanır. Bunun dışında, sonuçların yayımlanması çok önemlidir. Bu nokta, doğrudan şeffaflıkla ilgilidir. Kurum içi ve dışı kalite güvencesi çalışmalarında sonuçların gizli tutulmaması, önemli noktalardandır (Batirel, 2005).

Çalışmanın ikinci temel kavramı olan üniversite özerkliği, köklerini özellikle Alman üniversitelerinde, daha öncesinde de orta çağ Avrupası'nda bulmaktadır. "Özerklik" sözcüğü ise köken olarak eski Yunancadaki "autonomia"ya dayanmaktadır. Bu sözcük, bağımsız olma, kendi kendini yönetme durumu, kendi kendini idare etme hali anlamına gelmektedir. Eğitim alanında ise, "özerklik ilk olarak; usta (hocalar) ve çırak (öğrenciler) loncalarında, ortaçağ Avrupa'sında ortaya çıkmıştır. Bu loncalar, daha sonra Avrupa'nın ilk üniversiteleri haline almıştır. Genel olarak ortaçağ üniversiteleri, kendi kendini idare eden ve kendi mali kaynaklarını karşılayan kurumlar olmuşlardır (Bingöl, 2013). Bu nedenle o dönemde özerkliğin anlamı" şu ilkelere somutlaşmıştır:

- Dışsal "herhangi bir otorite karşısında yüksek derecede kurumsal bağımsızlığa" sahip olma.
- Mali açıdan "kendi kendine yetebilme."
- Yeni fikirlerle karşı "tolerans ve bilim özgürlüğüne imkân veren entelektüel bağımsızlık."

Üniversite özerkliği (üniversite muhtariyeti) kavramı "geçmişten bugüne içeriğinin kesin olarak belirlenmeden kullanılmış terimlerden biridir ve siyasi hayatımızda zaman zaman istismar edilebilmektedir. Üniversitelerin bir kamu kurumu olduğu ülkelerde, siyasi otoritenin ya da merkezi yönetimin; üniversitelerin özel bir kurum olduğu ülkelerde ise, ayrıca sermayenin karşısında özerk olması, kanunların belirlediği sınırlar içinde, kendi kurallarını kendisinin koyması, kendi kaynakları üzerinde tasarruf hakkının olması, akademik olan ve olmayan işlerini kendi organları aracılığıyla yürütmesi anlamına gelmektedir (Karayalçın 1964). Ordorika'ya (2003) göre ise üniversite özerkliğinin çözümsel bileşenleri politik, personel ve parasal" kaynaklardır.

Carneige Komisyonuna göre yükseköğretimde özerklik üç alanda ele alınmaktadır: Entelektüel alan, akademik alan ve idari alan. "Entelektüel alan, akademik ifade özgürlüğüne karşılık gelmektedir. Akademik alan, derslerin içeriği gibi belirli uzmanlık alanlarına ilişkindir. İdari alan ise özellikle personele ve mali konulara ilişkin kararların maddi anlamda serbestçe alınabilmesidir (Bingöl, 2013). Bir kurum olarak üniversitelerin ortaya çıkışından beri, korunmaya çalışılan temel özelliği "özerk bir kurum" olmasıdır. Karayalçın (1964), üniversitenin özerk olması gerektiğini, biri akademik, diğeri pratik olmak üzere iki nedene dayandırmaktadır. Yazara göre, üniversitelerin "kendi organları tarafından yönetilmeleri halinde, üniversite öğretmenin akademik hürriyeti dışarıya karşı daha iyi korunmuş" olur. Ayrıca merkezi "yönetimin veya genel olarak üniversite dışındaki kurumların, üniversitenin yapısı ve işleyişi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve üniversite organlarından daha yetkili bir organ bulmanın fiilen çok güç ve imkânsız olması nedeniyle,

üniversite hizmetlerini kendi organlarının sorumluluğuna bırakmak en doğru yoldur. Böylece görevler daha iyi yapılmış ve kaynaklar daha verimli şekilde" kullanılmış olur.

Üniversitelerin üstlendikleri görevleri "en iyi bir biçimde yerine getirebilmeleri için mali, akademik ve yönetsel açıdan özerk bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Üniversite özerkliği, mali, akademik ve yönetsel olmak üzere üç özerkliğin bir arada olması ve bu birlikteliğin uyumlu bir şekilde sürdürülmesine" bağlıdır. Bugün yalnızca ülkemizde değil, "Avrupa'da da üniversite özerkliğine ilişkin kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir. Bilgi toplumu ve bilgiye dayalı ekonomi kavramının üniversite ile devlet arasındaki ilişkiyi dönüştürdüğünü kabul eden Avrupa Komisyonu, geliştirilmiş bir özerklik anlayışı ve hesap verilebilirlik ve şeffaf uygulamalar ile karakterize edilmiş bir yükseköğretimden bahsetmektedir (Bingöl, 2013).

Avrupa Üniversiteler Birliği'nin yayımlamış olduğu Lizbon Deklarasyonu'nda üniversite özerkliğine ilişkin akademik, mali, örgütsel ve kadro(istihdam) özerkliği olmak üzere dört alan belirlenmiştir. Avrupa üniversiteleri açısından özerkliğin derecesi, söz konusu dört alanda, üniversitenin kendi başına karar verebilme kapasitesi ile ölçülmektedir (Avrupa Üniversiteler Birliği, [European University Association], 2007):

- Akademik "özerklik, üniversitenin esnek bir şekilde kendi müfredatını belirleyebilmesi, programları ve araştırmaları bağımsız bir şekilde yürütebilmesi" olarak değerlendirilmektedir.
- "Mali özerklik, üniversiteye götürü usulü bir ödenek verilmesini gerektirir ve üniversitenin ödeneği kullanma ve kaynak elde etme konularında sahip olduğu serbestliği" ifade etmektedir.
- "Örgütsel özerklik, üniversitenin idari yapısına ve karar alma mekanizmalarına" ilişkindir.
- Son olarak "kadro(istihdam) özerkliği ise işe alma, ücretlerin ödenmesi ve çalışanların statüsü gibi konular hakkında karar verebilme" ile ilgilidir.

Bu araştırmanın amacı; Türk yükseköğretim sistemindeki şeffaflık ve özerklik olgularının incelenmesi ve bu olgularla ilgili uygulamalar hakkında İstanbul ilindeki vakıf üniversitelerinde görev yapan yöneticilerin (Rektör, rektör yardımcısı, dekan, dekan yardımcısı, enstitü müdürü ve bölüm başkanı) görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversitede yöneticilerin, yönetişimin mali ve yönetsel şeffaflık alt boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Üniversite yöneticilerinin, şeffaflığı sağlama ile ilgili görüşleri nedir?
3. Üniversite yöneticilerinin özerkliğin yönetsel, mali, akademik alt boyutlarına ilişkin görüşleri nedir?
4. Üniversite yöneticilerinin, üniversite özerkliğini sağlama ile ilgili görüşleri nedir?
5. Yükseköğretim kurumlarında şeffaf ve özerk bir yapının kurulabilmesine yönelik üniversite yöneticilerinin görüşleri nedir?

## YÖNTEM

Nitel araştırma modelinde fenomenolojik desende yürütülen bu çalışmada, Türk yükseköğretim sistemindeki şeffaflık ve özerklik olguları incelenmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak, çalışma grubu başlığında haklarında detaylı bilgi verilen, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen kayıtların dökümleri alınarak bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Görüşme verisi betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenerek katılımcıların görev unvanlarına göre yükseköğretimde şeffaflık ve özerklik konularına ilişkin görüşleri karşılaştırılmıştır.

Nitel araştırma; yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırma yöntemi, insanların sosyal dünyayı nasıl anladığını, deneyimlediğini, yorumladığını ve ürettiğini anlamayı amaçlayan nitel araştırmalarda izlenen tutum ve stratejileri" kapsayan bir kavramdır (Sandelowski, 2004).

Patton,'a (2014) göre fenomenolojik desende tasarlanan çalışmalarda varsayım ve paylaşılmış deneyimlerde özün özü vardır. Farklı insanların deneyimleri araç içine alınır, analiz edilir ve fenomenin gerçeğini tanımlamak için karşılaştırılır. Bu tür araştırmalarda veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).



Fenomonolojik araştırmalarda temel veri toplama aracı görüşme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2008). Görüşme tekniği uygulanarak gerçekleştirilen araştırmalarda çoğu zaman küçük örneklem grupları üzerinde çalışmalar yürütülmektedir (Silverman, 2001). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formu hazırlamaktadır. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Ekiz, 2003).

### Çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde TÜBİTAK tarafından gerçekleştirilen Girişimci ve Yenilikçi niversite Endeksi'nden yararlanılmıştır. Endeks, niversiteleri girişimcilik ve yenilikçilik performanslarına göre sıralayarak, niversiteler arası girişimcilik ve yenilikçilik odaklı rekabetin artmasına ve girişimcilik ekosisteminin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Endeks ile niversiteler, bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliği, fikri mülkiyet havuzu, iş birliği ve etkileşim, girişimcilik ve yenilikçilik kültürü ile ekonomik katkı ve ticarileşme boyutları altında 23 göstergeye göre sıralanmaktadır. Bu boyutlar, araştırmanın temelini oluşturan Şeffaflık ve özerklik kavramları ile bağlantılı olduğundan endeks, çalışma grubu tespitinde referans olarak alınmıştır (TÜBİTAK, 2016).

Çalışma grubunun seçiminde, amaçsal örneklem yöntemlerinden aykırı/aşırı durum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Merriam (2013), birden fazla durum ya da karşılaştırmalı durum incelemeleri için bu örneklem yönteminin kullanılmasını önermektedir. Creswell'e (2013) göre bu yöntem, yürütülecek araştırma sürecinde farklı bakış açılarının yansıtılmasına yönelik olanaklar sunmaktadır. Diğer taraftan maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturmak, örneklem dahil her durumun özgün yönlerini ayrıntılı olarak tanımlayıp, büyük ölçüde farklılar gösteren durumlar arasındaki ortak temaların ve bunların değerinin ortaya çıkarılmasını sağlar (Patton, 2014).

Amaçsal rneklem yönteminde, araştırmacı kimlerin çalışma grubuna dahil edileceği konusunda kendisi değerlendirme yapmakta ve araştırmanın amacına en uygun, araştırma konusuna ilişkin zengin tecrübeye ve bilgiye sahip olduğunu öngördüğü/düşündüğü katılımcıları tespit etmektedir (Balcı, 2007). Aykırı/aşırı durum örneklem ise derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ve bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını ngren tekniktir. Karşılaştırma yapabilmek amacıyla İstanbul'daki vakıf niversiteleri arasından, TÜBİTAK Girişimci ve Yenilikçi niversite Endeksinde (her yıl ilk 10 niversite içinde) yer alan ve bu endekste daha önce yer almamış olan üniversitelerde görev yapan yöneticiler arasından, görev, unvan ve mesleki deneyim süresi dikkate alınarak katılımcılar seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bulgular Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.  
Katılımcı niversite Yöneticilerine Ait Demografi

Sıra	Kod	niversite Endeks / Endeks Dışı	Unvan	Bu niversitede çalışma yılı	ğretim yesi olarak çalışma yılı	Yönetim görevi	Yurt dışı deneyimi
Y1	DB	EndeksD.	Profesör	7 yıl	7 yıl	B. Başkanı	Evet
Y2	ED1	Endeks	Profesör	19 yıl	18 yıl	Dekan	Evet
Y3	DD1	EndeksD.	Profesör	2 yıl	10 yıl	Dekan	Evet
Y4	ED2	Endeks	Profesör	7 yıl	31 yıl	Dekan	Hayır
Y5	DD1Y	EndeksD.	Doçent	3 yıl	11 yıl	Dekan Y.	Hayır
Y6	DD2Y	EndeksD.	Doçent	13 yıl	9 yıl	Dekan Y.	Hayır
Y7	DD3Y	EndeksD.	Doçent	7 yıl	16 yıl	Dekan Y.	Evet
Y8	DR	EndeksD.	Profesör	10 yıl	20 yıl	Rektör	Evet
Y9	ER	Endeks	Profesör	20 yıl	20 yıl	Rektör	Evet
Y10	DRY	EndeksD.	Profesör	12 yıl	44 yıl	Rektör Y.	Evet
Y11	DD2	EndeksD.	Profesör	3 yıl	3 yıl	Dekan	Hayır
Y12	DD3	EndeksD.	Profesör	2 yıl	33 yıl	Dekan	Evet
Y13	DD4	EndeksD.	Profesör	8 yıl	32 yıl	Dekan	Evet

Y14	EB1	Endeks	Doçent	5 yıl	5 yıl	B. Başkanı	Hayır
Y15	EB2	Endeks	Profesör	6 yıl	18 yıl	B. Başkanı	Evet
Y16	EB3	Endeks	Dr. Ö.Ü	5 yıl	16 yıl	B. Başkanı	Evet
Y17	ERY	Endeks	Profesör	9 yıl	30 yıl	Rektör Y.	Evet

Araştırmaya katılan 17 üniversite yöneticisi (Y1-Y17) yönetim kademelerine göre gruplandırıldığında rektörler: ER ve DR; rektör yardımcıları: ERY ve DRY; dekanlar: ED1, ED2, DD1, DD2, DD3 ve DD4; dekan yardımcıları DD1Y, DD2Y ve DD3Y; bölüm başkanları: EB1, EB2, EB3 ve DB kodlarını almışlardır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacıyla yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında iç geçerliği sağlamak amacıyla, araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alan yazın tarandıktan sonra araştırma kapsamında yer alabilecek sorulardan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken Karasar (2009) ile Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından belirtilen ilkeler çerçevesinde, soruların açık, anlaşılır, çok boyutlu olmayan, yansız, kaynak kişinin verebileceği veriler içeren sorular olmasına, alternatif soru ve sondalar içermesine dikkat edilmiştir.

Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcı üniversite yöneticilerinin unvanı, bu üniversitede çalışma yılı, öğretim üyesi olarak çalışma süresi, yönetim görevinin türü ve yurt dışı araştırma/yöneticilik deneyiminin varlığı konularında kişisel bilgilerini toplamaya dönük sorular yer almaktadır. Formun ikinci bölümü araştırmanın amaçlarıyla uyumlu olacak biçimde iki grup sorudan oluşmaktadır: Üniversitelerde Şeffaflık (8 soru) ve Üniversitelerde Özerklik (8 soru).

### **Görüşme Süreci**

Araştırmanın temel veri kaynağı olan yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılabilmesi amacıyla, çalışma grubunda yer alan yöneticilerle eposta üzerinden irtibat kurulmuş, kendileri için en uygun zaman kararlaştırılarak her bir katılımcı ile farklı zamanlarda çalıştıkları kurum içerisinde belirlenen yerde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların onayı ile alınan ses kayıtları ve araştırmacının el yazısıyla tuttuğu notlarla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerde katılımcıların üniversitede şeffaflık ve özerklik konularındaki görüşlerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri amacıyla güven ortamı oluşturulmuştur. Görüşme süresince katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunulmamış, görüşlerini aktarabilecekleri yeterli süre dikkate alınmış, katılımcılardan gelen geribildirimler doğrultusunda görüşmeler sürdürülmüş ve istedikleri zaman sonlandırılmıştır. Araştırma bütünü içerisinde bilimsel etik kurallarına azami ölçüde dikkat edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

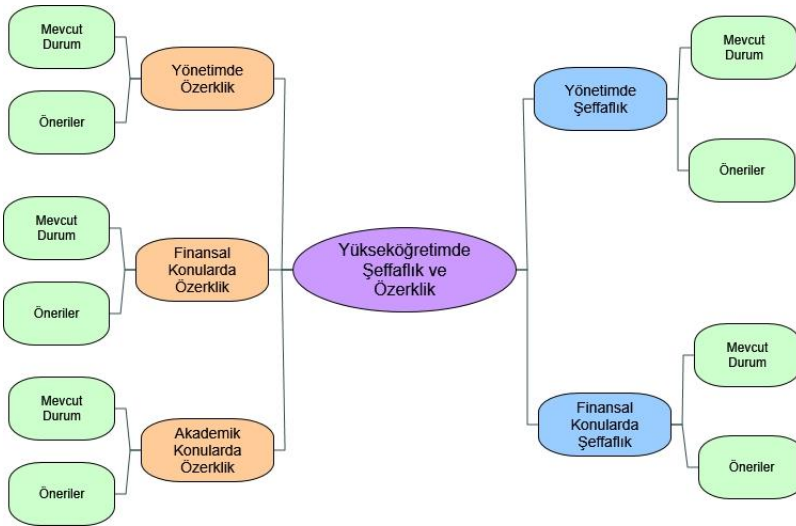
Araştırmanın veri kaynağı üniversite yöneticileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları elektronik ortamda çözümlenerek dökümleri alınmıştır. Yanı sıra araştırmacının tuttuğu görüşme notları görüşme dökümlerinin ilgili kısımlarına araştırmacı notu olarak [] köşeli parantez içerisinde eklenmiştir. Görüşme dökümleri bir başka alan uzmanına incelenerek tutarlılığı test edilmiştir. Görüşme dökümleri üzerinde yazım hataları dışında herhangi bir kısaltma ya da düzeltme işlemi yapılmamış, görüşme dökümleri Nvivo 12 programında kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde çalışmanın katılımcılar kısmında detayları verilen kodlamalar kullanılmıştır. Görüşme dökümleri incelenirken endekse giren üniversite yöneticilerine ön kod olarak (E), endeks dışında kalan üniversitelerin yöneticilerine de ön kod olarak (D) verilmiştir. Katılımcıların kodlanmasında rektörlere R, rektör yardımcılara RY, dekanlara D, dekan yardımcılara DY, bölüm başkanlarına B kodları verilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde çözümlenme işlemleri yapılırken sayısallaştırmalardan kaçınılarak görüşme dökümleri gruplanmış, gruplanmış verilerden yararlanılarak araştırmanın iki ana teması oluşturulmuştur: Şeffaflık ve Özerklik. Yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen dökümler incelendiğinde üniversitede şeffaflık konusunun "yönetimde şeffaflık" ve "finansal şeffaflık" olmak üzere iki grupta kümelendiği gözlenmiştir. Bu gruplar çalışmanın ilk iki kategorisini oluşturmuştur. Devamında yöneticilerin özerklik konusundaki sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve üniversitede özerklik konusunun "yönetimde özerklik", "finansal özerklik" ve "akademik özerklik" gruplarında kümelendikleri gözlenmiştir. Bu gruplar araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci kategorilerini oluşturmuştur.

Araştırmada belirlenen ana temalara dayalı olarak görüşme dökümleri detaylı bir biçimde incelenmiş, incelemeler sonucunda öncelikle ikincil kodlar oluşturulmuştur. Görüşme dökümlerinin çözümlenmesinde devamında konu ve bağlam uyumu gözetilerek ikincil kodlar birleştirilerek birincil kodlar oluşturulmuştur (Saldana, 2013; Richards, 2009). Çözümlemelerde "mevcut durum" ve "öneriler" kategorileri oluşturularak elde edilen birincil kodlar araştırmanın alt temalarıyla ilişkilendirilecek biçimde kategorilerle kümelendirilmiştir. Bilgisayar ortamında kayıt altına alınan görüşme dökümleri üzerinde çeşitli tekniklerle çözümlenmeler yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan çözümlenmelerde üniversite yöneticilerinin sıklıkla kullandıkları sözcüklerden hareketle aralarındaki görüş benzerlikleri ortaya çıkarılmıştır. Katılımcı yöneticilerin şeffaflık ve özerklik konusundaki görüşlerinden yararlanılarak anahtar kavramlarla ilgili kelime ağaçları oluşturulmuştur. Kelime ağaçları üniversite yöneticilerin ana kavramları kullanırken hangi düşünceden hareket ettiğini, hangi detayları ön plana çıkardığını gözlemlemeye yöneliktir.

## BULGULAR

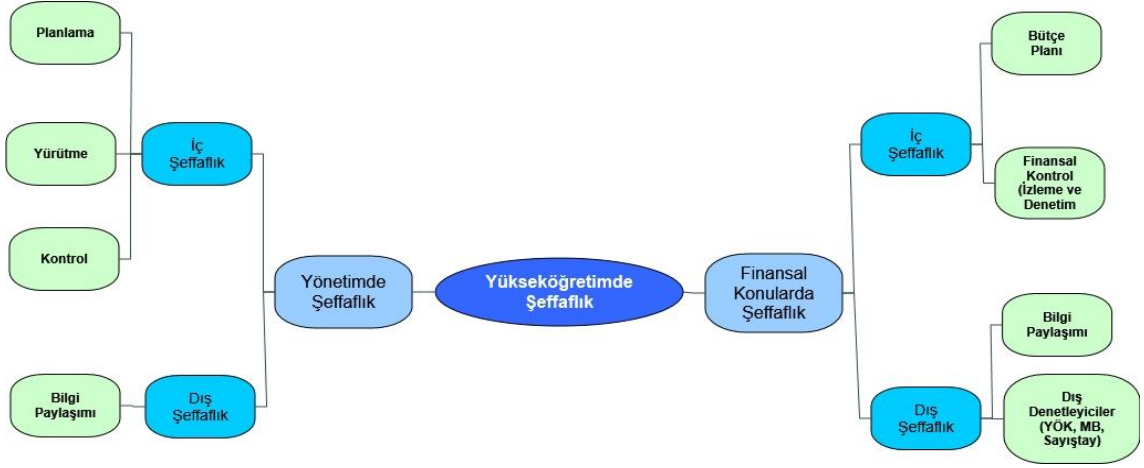
Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin ön incelemesinde oluşturulan beş temel kategori araştırmacı tarafından belirlenen "şeffaflık" ve "özerklik" temaları ile ilişkilendirilmiş ve gruplar altında toplanmış kodlar yardımıyla oluşturulan alt kategori kümeleriyle eşleştirilmiştir. Bu konuda elde edilen bulgulardan Şekil 1 oluşturulmuştur:



Şekil 1. Araştırmanın Tema ve Kategorileri

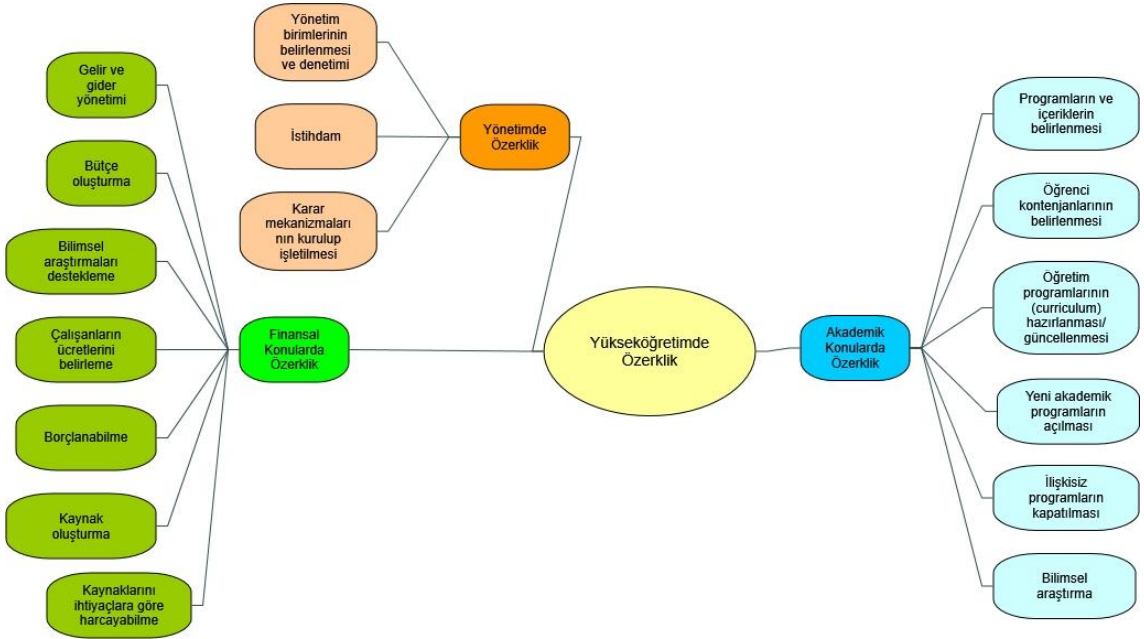
Şekil 1 incelendiğinde yükseköğretimde şeffaflık konusu ile ilgili yönetimde şeffaflık ve finansal konularda şeffaflık olmak üzere iki ana kategori oluşturulmuş, bu kategorilerle ilişkilendirilen alt kategoriler mevcut durum ve öneriler biçiminde iki grupta incelenmiştir. Yönetimde şeffaflık konusu incelenirken Türkiye'deki üniversite sisteminin yapısı nedeniyle yöneticilerin öğretim üyesi akademisyenlerden seçilmesi, yönetimde şeffaflık konusu incelenirken öğretim elemanlarının görüşlerinin bu konuya dahil edilmesini sağlamıştır. O nedenle yönetimde şeffaflık konusunda öğretim üyeleri ve yöneticiler birlikte değerlendirilmiştir.

Yükseköğretimde özerklik konusu ile ilgili olarak yönetimde özerklik, finansal özerklik ve akademik özerklik kategorileri mevcut durum ve öneriler alt kategorilerinde incelenmiştir. Çalışmada araştırmanın iki teması olan "şeffaflık" ve "özerklik" ile ilişkilendirilen beş temel kategoriyle eşleştirilmiş alt kategoriler yer almaktadır. Çalışmanın ana kategorileri ile alt kategorilerine ilişkin bulgulara Şekil 2 ve Şekil 3'te yer verilmiştir:



Şekil 2. Yükseköğretimde Şeffaflık Teması Alt Kategorileri

Şekil 2 incelendiğinde yükseköğretimde şeffaflık temasının ilk ana kategorisi olan yönetimde şeffaflık altında iç şeffaflık ve dış şeffaflık alt kategorileri oluşturulmuştur. İç şeffaflık alt kategorisi altında planlama, yürütme ve kontrol grupları; dış şeffaflık alt kategorisi altında da bilgi paylaşımı grubu oluşturulmuştur. Benzer durum, finansal konularda şeffaflık ana kategorisi için de geçerlidir. Bu konuda iç şeffaflık alt kategorisinde bütçe planı, finansal kontrol (izleme ve denetim) grupları; dış şeffaflık alt kategorisinde de bilgi paylaşımı ve dış denetleyiciler (YÖK, MB, Sayıştay) grupları oluşturulmuştur.

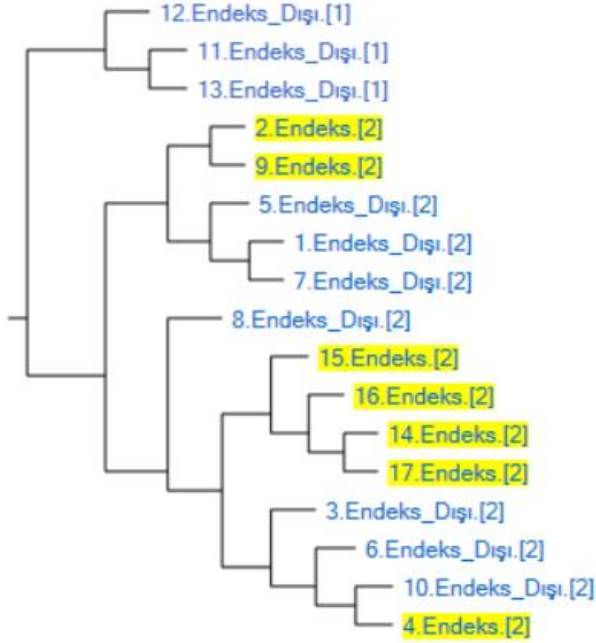


Şekil 3. Yükseköğretimde Özerklik Teması Alt Kategorileri

Şekil 3 incelendiğinde yükseköğretimde özerklik temasının ilk ana kategorisi olan yönetimde özerklik içerisinde yönetim birimlerinin belirlenmesi, istihdam ve karar mekanizmalarının kurulup işletilmesi grupları oluşturulmuştur. Bu konuda ikinci kategori olan finansal konularda özerklik altında bütçe oluşturma, bilimsel araştırmaları destekleme, çalışanların ücretlerini belirleme, borçlanabilme, kaynak oluşturma ve kaynakları gereksinimlere göre harcayabilme grupları oluşturulmuştur. Yükseköğretimde özerklik temasının üçüncü ana kategorisi akademik konularda özerklik altında programların ve içeriklerin belirlenmesi, öğrenci kontenjanlarının belirlenmesi, öğretim programlarının (curriculum) hazırlanması ve güncellenmesi, yeni akademik programların açılması, ilişkısiz programların kapatılması ve bilimsel araştırma grupları oluşturulmuştur.

Çalışmada görüşme dökümlerinin ön incelemesinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan 17 yedi yöneticinin endeks ve endeks dışı olmak üzere iki kaynaktan gelmesi dikkate alınarak, bu iki

gruptaki yöneticilerin görüşleri arasında genel benzerliklerin bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda endeks ve endeks dışı üniversitelerde görev yapan yöneticilerin görüşme dökümleri üzerinde Nvivo programında Pearson kelime benzerliği korelasyonu çözümlenmesi yapılmış ve aralarında düşünsel anlamda (görüşmelerdeki beyanlarına göre) benzerlikler görülmüştür. Bu konuda ulaşılan en genel bulgular Şekil 4'te verilmiştir:



Şekil 4. Yöneticilerin Görüşleri Arasındaki Benzerlik

Şekil 4'e göre, endeks dışı üniversitelerden katılan DD2, DD3 ve DD4 kod numaralı yöneticiler (Grup 1) diğer 14 katılımcıdan daha farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Bu grup kendi içinde değerlendirildiğinde DD2 ve DD4 kodlu yöneticilerin görüşleri arasındaki benzerlik düzeyi daha fazladır. İkinci gruptaki 14 yönetici de görüşmelerdeki ifadelerinin benzerlik düzeylerine göre alt gruplarda birleşmişlerdir. Burada iki konu dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki endekse giren üniversitelerden araştırmaya katılan ED1 ve ER kodlu yöneticilerin görüşleri birbirine yakındır ve grubun diğer üyelerinden bir miktar farklılaşmaktadır. Dikkat çeken diğer husus, endeks dışı üniversiteden katılan DRY kodlu yönetici ile endekse giren üniversiteden katılan ED2 kodlu yöneticinin görüşlerinin spesifik anlamda birbirine benzer olduğu söylenebilir.

#### Şeffaflık Konusundaki Bulgular

Katılımcıların şeffaflık konusundaki görüşleri, kendilerine sorulan sekiz soruya verdikleri yanıtlar ve çalıştıkları üniversitenin endekse girip girmemesi bağlamında incelenmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorular; yönetimde şeffaflık ve finansal şeffaflık konularındaki değerlendirmelerini belirlemeye dönüktür.

#### Yönetimde Şeffaflık

Yönetimde şeffaflık konusunda araştırmaya katılanlara sorulan sorular yöneticilerin yönetim sürecindeki iş ve eylemlerine yönelik sahip oldukları hak ve yetkiler, akademisyenlerin yaptıkları bilimsel çalışmalarla ilgili hak ve sorumlulukları ile bunların işletilmesi sırasında açıklık, şeffaflık ve tüm paydaşlara hesap verebilirlik konularındadır.

Görüşme dökümleri incelendiğinde yönetimde şeffaflık konusu iç ve dış şeffaflık gruplarında kümelendirilmiştir. İç şeffaflık ile ilgili olarak yöneticilerin görüşlerinin planlama, yürütme ve kontrol gruplarında yoğunlaştığı gözlenmiştir. Bu üç alana ilişkin üç grup kod oluşturulmuştur. Endeks dışı ve endekse giren üniversite yöneticileri dış şeffaflık konusunda bilgi paylaşımının önemi üzerinde durmuşlardır. Bu konuda çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Yönetimde şeffaflık konusunda ulaşılan bulgulara ilişkin gruplamalar Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Yönetimde Şeffaflık Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

Kategori	Kodlar	f	Görüş Bildiren Yöneticiler
İç şeffaflık	Planlama	6	DD1, ED2, DR, ER, DD4, YEB3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yönetim kurullarının ve komisyonlarının oluşturulması konusunda şeffaflık artırılmalı</li> <li>Stratejik plandaki eksiklikler giderilmeli</li> </ul>		
	Yürütme	17	DB, ED1, DD1, ED2, DD1Y, DD2Y, DD3Y, DR, ER, DRY, DD2, DD3, DD4, EB1, EB2, EB3, ERY
Dış şeffaflık	Kontrol	10	DB, ED1, DD1, DD3Y, DR, DRY, DD3, DD4, EB1, EB2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yönetimin hesap verebilirliği artırılmalı</li> <li>Paydaşlar kaynaklı denetim konusunda yetersizlik giderilmeli</li> </ul>		
	Bilgi paylaşımı	9	DB, ED1, DD1, ED2, DD2Y, ER, DD4, EB3, ERY
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Paydaşların bilgilendirilmesinde şeffaflık düzeyi artırılmalı</li> </ul>		

Yönetimde şeffaflık konusunda endekse giren üniversitelerdeki yöneticiler ile endeks dışındaki üniversitelerdeki yöneticiler birbirine benzer yaklaşımlar göstermişlerdir. Yöneticilerin görüşlerine yönelik yapılan içerik analizinde, yönetimde şeffaflık kategorisinde katılımcıların en fazla üzerinde durdukları konuların yöneticilerin yetki ve sorumlulukları konusunda 2547 sayılı yasada belirtilen hususların işletilmesi ve yöneticilerin hesap verebilirlik durumlarının olduğu görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde hem endeks dışı olan hem de endekse giren üniversitelerdeki yöneticilerin, iç şeffaflık kategorisinde yönetim süreçlerinin yürütülmesiyle ilgili olarak akademisyenlerin hesap verme yükümlüğünü önemsedikleri, yönetim birimleri ve bölümler bazında iç değerlendirmelerin yapıldığı, eğitim ve araştırma programlarının işleyişi ile ilgili olarak iyi giden ya da revize edilmesi gereken konuların ivedilikle detay süreçlerin gözden geçirilmesi için kararlılık gösterdiği izlenimi edinilmiştir. Bu konuda endekse giren üniversitelerden araştırmaya katılan ED1 kodlu yöneticinin düşüncesi örnek olarak verilebilir:

*"Akademisyenlerin eylemleriyle ilgili hesap verme yükümlülüğü... Mesela biz burada iç değerlendirmeler yapıyoruz, her bölüm iç değerlendirmesini yapıyor ve bu sıklıkla tekrarlanacak. Yani sonuçta birçok eğitim ve araştırma programlarında iyi giden yerler... İlerisi için yapılabilecek olanaklar, ayrıca birtakım eksiklikler belirleniyor, tespit ediliyor. Bunlar paylaşılıyor. Bunları hem kendi bölümleriyle hem diğer bölümlerle paylaşabiliyorlar hem de üst yönetimle paylaşabiliyorlar. Ve bunun üzerine dışarıdan da bir değerlendirici getirip tamamen bizim üniversitemize bağlı olmayan değerlendirici de programı dışarıdan belli kriterlere göre değerlendiriyor."*

Yöneticilerin yönetimde şeffaflık bağlamındaki önerilerinden yararlanılarak kimi kodlar oluşturulmuş ve Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

Yönetimde Şeffaflık Kategorisinde Katılımcıların Önerileri Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

Kategori	Kodlar	f	Görüş Bildiren Yöneticiler
İç şeffaflık	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademisyenlik ile yöneticilik birbirinden ayrılmalı</li> </ul>	7	ED2, DD2, DD3, DD2Y, EB2, EB3, DB

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İç denetim kurullarının oluşturulmalı</li> <li>• Yöneticilerin yetkileri sınırlandırılmalı</li> <li>• Çalışanlarla sık toplantılar yapılmalı</li> <li>• Kurumda güven duygusu geliştirilmeli</li> <li>• Yöneticiler kurumda katılımcılığın artırılmasına çabalamalı</li> <li>• Kadrolar kurumun gereksinimlerini karşılayacak biçimde genişletilmeli</li> </ul>		
Dış şeffaflık	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Web sitesi aracılığıyla düzenli bilgilendirmeler yapılmalı</li> </ul>	1	DD1Y

Yönetimde şeffaflık konusunda en çarpıcı öneriler endekse giren üniversite dekanlarından ED2'den gelmiştir. Ona göre üniversite yöneticilerinin akademisyen olması zorunlu değildir. Yöneticilik kendine özgü kuralları olan bir alandır ve iletişim gibi, sabır gibi, işini bilmek gibi, çalışkan olmak, güç karşısında eğilmemek gibi kimi güçlü özellikleri gerektirir. O nedenle akademisyenlik ile yöneticilik birbirinden ayrılmalıdır:

*".. Akademiyeye idareyi birbirinden biraz ayırmak gerekir. İdare birazcık profesyonel ... Tecrübe gerekir, atanmayla olabilir. Mutlaka seçim gerekmiyor. Ama onun kurallarını oluşturmak gerekir. Ama akademiye, yani akademik anlamda alınacak kararlarda tabii ki yasaların koyduğu şeyi aykırı davranmıyorsunuz ama o yasalar dışında ya da evrensel hukuk kuralları dışında bütün kuralları akademinin kendisi belirlemesi gerekir..."*

### Finansal Konularda Şeffaflık

Finansal şeffaflık konusunda yapılan çözümler sonucunda yöneticilerin mali şeffaflık konusundaki görüşlerinin iç ve dış şeffaflık ana kategorisinde toplandığı, iç şeffaflık ana kategorisinin bütçe planı ve finansal kontrol (izleme ve denetim) alt kategorilerine ayrıldığı, dış şeffaflık ana kategorisinin de bilgi paylaşımı ve dış denetleyiciler alt kategorilerini barındırdığı gözlenmiştir. Bu kategoriler altında yönetici görüşlerinin incelenmesi sonucunda çeşitli kodlar oluşturulmuş ve Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4.

Finansal Şeffaflık Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

Kategori	Kodlar	f	Görüş Bildiren Yöneticiler
Genel şeffaflık	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Üniversitelerde şeffaflık sorunu yok</li> <li>• Kayyum faktörü şeffaflığı etkiliyor</li> <li>• Üniversitelerde kurul ve komisyonlar işlevsel</li> </ul>	4	ER, DR, DD2Y, DD3Y
İç şeffaflık	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İç kurulların denetimi yeterli düzeyde yapılmalı</li> <li>• Bütçe sunumu şeffaf olmalı</li> <li>• Yatırımlar detaylıca tanıtılmalı</li> <li>• Paydaşlardan gelen talepler dikkate alınmalı</li> <li>• Mali istismarın önleyici tedbirler alınmalı</li> <li>• Eğitime daha fazla kaynak aktarılmalı</li> <li>• Astlar söz sahibi olmalı</li> <li>• Gelir dağılımı adaletsizliği giderilmeli</li> <li>• İnsanlar yerine binalara yatırım yapılmalı</li> <li>• Paydaşlar yönetsel konularda görüş belirtebilmeli</li> <li>• Beş yıllık yatırım planlarına uygun hareket edilmeli</li> </ul>	9	ERY, DRY, ED1, ED2, DD1, EB1, EB2, EB3, DB
Dış şeffaflık	<ul style="list-style-type: none"> <li>• YÖK ve Sayıştay denetimi finansal şeffaflığı sağlıyor</li> </ul>	2	ERY, DRY

Finansal şeffaflık konusunda endekse giren ve endeks dışı üniversite rektörlerinin görüşleri örnek olarak verilebilir. Endekse giren üniversitenin rektörü ER, mali konularda çoğu zaman ortak kararlar alındığı için şeffaflık konusunda pek sorun yaşanmadığını ifade etmiştir:

*"Bizim üniversitemizden bahsedebilirim. Evet. Orada oldukça şeffaf yatırımlar ve genelde de çoğu zaman, belki %100 her zaman değil ama çoğu zaman ortak kararlarla oluyor bu."*

Endeks dışı üniversitenin rektörü DR, mali şeffaflık konusunda yönetim birimlerinin YÖK, Sayıştay ve mütevelli heyeti tarafından zaten denetlendiği için bu konuda herhangi bir şeffaflık sorunu olmayacağını vurgulamaktadır:

*"Zaten bizi denetleyen kurumlar var. Vakıf üniversitesi olduğumuz için mütevelli heyetimiz var. Yükseköğretim kurumu var. Mali olarak şeffaflık zaten artık çok net. YÖK'ün gerek vakıf üniversiteleriyle ilgili yaptığı yeni ihale ve satın alma yönetmeliği, gerek bunun her sene YÖK tarafından ciddi bir biçimde, tıpkı devlet üniversitelerindeki Sayıştay denetimi gibi yapılıyor olması mali olarak şeffaflığı fazlasıyla sağlıyor."*

Yöneticilerin mali şeffaflık bağlamındaki önerilerinden yararlanılarak kimi kodlar oluşturulmuş ve Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.  
Finansal Şeffaflık Kategorisinde Katılımcıların Önerileri Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

Kategori	Kodlar	f	Görüş Bildiren Yöneticiler
Genel şeffaflık	<ul style="list-style-type: none"><li>Her şey yerli yerinde, önerilecek pek bir şey yok. YÖK, Sayıştay gibi kurumlar zaten denetliyor</li></ul>	7	ER, DR, ERY, DRY, DD3, DD2Y, DD3Y
İç şeffaflık	<ul style="list-style-type: none"><li>Üst kurullar alt kurulları bilgilendirmeli</li><li>İstisnaları engelleyici önlemler alınmalı</li><li>Paydaşların yönetimin kararlarına erişebilmesi gerekir</li><li>Yatırımlar eğitim odaklı olmalı</li><li>Astlar mali konularda ve yatırımlarda söz sahibi olmalı</li><li>Bütçe ve bilanço hazırlanırken öğretim üyeleri inceleyebilmeli</li><li>5 yıllık yatırım planları yapılmalı</li></ul>	8	ED1, ED2, DD1, DD1Y, EB1, EB2, EB3, DB
Dış şeffaflık	<ul style="list-style-type: none"><li>Üniversitenin akademik personeli dışındaki paydaşları, çevrimiçi ve basılı medya gibi çeşitli kanallardan bilgilendirilmeli</li></ul>	2	ED2, DD1Y

Tablo 5 incelendiğinde mali şeffaflık konusunun üniversitelerin üst yöneticileri tarafından yeterli görüldüğü, iki dekan yardımcısı gibi, ast yöneticilerin bir bölümünün de bu düşüncelere katıldığı görülmektedir. Bununla birlikte dekan, dekan yardımcısı ve bölüm başkanlarından başlamak üzere mali konularda mevcut yapıyı yeterli şeffaflıkta görmeyenler çeşitli öneriler getirerek mali sistemin iyileştirilmesini önermektedirler.

### Özerklik Konusundaki Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan rektör, rektör yardımcısı, dekan, dekan yardımcısı ve bölüm başkanı konumundaki yöneticilere yükseköğretimde özerklik konusunda sekiz soru yöneltilmiştir. Üniversite yöneticilerinin özerklik konusundaki görüşleri, kendilerine sorulan sekiz soruya verdikleri yanıtlar ve çalıştıkları üniversitenin endekse girip girmemesi bağlamında incelenmiştir.

Yöneticilere yöneltilen sorular; özerklik kavramının kendileri için ne anlam ifade ettiği, kendi üniversitelerini özerklik uygulamaları bağlamında diğer üniversitelerden benzer ya da farklı görüp görmedikleri, 2547 sayılı kanunu özerk üniversite kavramıyla nasıl ilişkilendirdikleri, özelde kendi üniversiteleri genelde diğer üniversitelerin yapı ve işleyişlerinin özerklik anlayışına göre yönetilip yönetilmediği, üniversitelerin finansmanını ve mali işleyişini özerklik bağlamında nasıl değerlendirdikleri, üniversitelerin kendi kaynaklarını yaratma ve kullanma yetkisinin özerkliğin belirleyicisi olup olmadığı, akademik özerkliğin güvence altına alınması için getirecekleri önerileri, üniversite özerkliği ile akademik özerkliğin birbirinin destekleyici olup olmadığı, üniversite özerkliğinin akademik özerkliği belirlemede yeterli olup olmadığı ve özelde kendi çalıştıkları üniversitenin genelde Türkiye'deki diğer üniversitelerin özerklik düzeylerinin 100 üzerinden değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla sorulmuştur.



Görüşme kayıtlarına yönelik içerik analizi sonucunda endekse giren ve endeks dışı üniversite yöneticilerinin özerklik konusundaki düşüncelerinin yönetimde özerklik, finansal konularda özerklik ve akademik özerklik gruplarında toplandığı gözlenmiştir. Bu gruplar çalışmanın özerklik konusundaki üç temel kategorisini oluşturmaktadır. Bulgulardan yararlanarak bu kategoriler altında ikişer alt kategori oluşturulmuştur: Mevcut durum ve öneriler.

### Yönetimde Özerklik

Araştırmaya katılan yöneticilerin yönetimde özerklik konusundaki görüşleri mevcut durum ve öneriler olarak iki grupta incelenmiştir. Görüşme dökümlerinden elde edilen veriler incelendiğinde yöneticilerin görüşlerinin yönetim birimlerinin belirlenmesi ve denetimi, istihdam ve karar mekanizmalarının kurulup işletilmesi konularında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu konuda üç kategori belirlenerek bunların altında yönetici görüşlerine dayalı olarak kodlar oluşturulmuştur. Yönetimde özerklik konusunda katılımcılardan elde edilen bulgulardan yararlanılarak Tablo 6 oluşturulmuştur:

Tablo 6.

*Yönetimsel Özerklik Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu*

<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Görüş Bildiren Yöneticiler</i>	
Yönetim birimlerinin belirlenmesi ve denetimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Özerklik için eleştirel düşünce geliştirilmeli</li> <li>• Akademisyenler yönetici olmamalı</li> <li>• 2547 ve disiplin cezaları özerkliği düşürüyor</li> <li>• Dış müdahalelerin azaltılması gerekir</li> <li>• Magna Carta ruhu yaşatılmalı</li> <li>• Daha çok özerklik için kültürel yaklaşımın ötesine geçmek gerekir</li> <li>• Yükseköğretimdeki mantalite sorunu özerkliği etkiliyor</li> <li>• Stratejik planın merkezi olması özerkliği düşürüyor</li> <li>• Özerklik rektör ve rektör yardımcılığı gibi üst kademelerde olur</li> <li>• Özerklik için evrensel yönetim yaklaşımı benimsenebilir</li> <li>• Kuralların işlevsel hale getirilmesi özerkliği güçlendirir</li> <li>• Rutinin dışına çıkmak özerkliği güçlendirir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biat kültürünün önüne geçilerek özerklik güçlendirilmeli</li> <li>• Mütevelli heyetleri işlevsel olursa özerklik güçlenir</li> <li>• Hesap verebilir olmalı</li> <li>• Özerklik te bir yere kadar, merkezi yönetime uymak gerekir</li> <li>• Hiyerarşi özerkliği güçlendirir</li> <li>• Özerklik için kurumlar personeli kurum dışı etkilere karşı korumalıdır</li> <li>• Vakıflar devletten daha özerk</li> <li>• Şeffaf olan özerk olur</li> <li>• Öz yönetim özerkliğin temelidir</li> </ul>	17	ER, DR, ERY, DRY, ED1, ED2, DD1, DD2, DD3, DD4, DD1Y, DD2Y, DD3Y, EB1, EB2, EB3, DB
İstihdam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doçent atamalarında özerkliği zedeleyici yaklaşımlardan uzak durulmalı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurumlar kendi personelini kendisi seçmeli</li> </ul>	2	ER, DD3Y
Karar mekanizmalarının kurulup işletilmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurum yöneticileri ve paydaşlar kendi kararını kendisi vermeli</li> </ul>		2	DD3Y, EB1

Yönetimde özerklik konusunda endekse giren ve endeks dışı iki üniversitenin rektör yardımcılarının görüşleri örnek olarak gösterilebilir. ERY özerkliğin önemli bir konu olduğunu vurgulamakta, kendi üniversitelerinin bu konudaki yaklaşımını Magna Carta gibi bir yasaya benzetmektedir. Ona göre çalıştığı üniversite oldukça özerk bir yapıdadır:

*"Üniversitenin özerkliği içinde ... bizim başından itibaren Magna Carta türü normlara dayalı, oradaki pozisyon ve değer ayrımının yapıldığı değerlere dayalı bir anlaşmamız var. Bu anlaşmayı web sayfamıza girerseniz şeffaf anlamda görebileceğiniz bir anlaşma. O yüzden ... Üniversitesi özerklik temelinde kendi duruşu olan bir üniversite..."*

Endeks dışında kalan üniversitenin rektör yardımcısı DRY, özerklik konusunun Türkiye’de çok iyi olmadığını, bununla birlikte doğal olarak toplumda özerkliğin, yönetim anlamında olsun, kültürel anlamda olsun çok yaşanmadığını düşünmektedir. Bu konuda Birleşik Devletler başkanını örnek vermektedir:

*"...Şeffaflık ve özellikle YÖK'ün kalite kurulu hem de denetleme kurulu bağlamında bakacak olursak, özerklik zaten %100 özerklik diye bir şey söz konusu mu, %100 özgürlük diye bir şey söz konusu mu insanın hayatında? ... Tam özerklik mümkün değil, göreceli bir özerklik var...", "...Biz ne kadar özgürüz insan olarak? Trump'ı düşünün mesela özgür bir adam mı? Özerk bir adam mı? İkisi farklı kavramlar ama zaman zaman örtüşüyor da... Öyle mi? Yani kim öyle ki? Hiçbirimiz değiliz. Yani sosyal varlıklarız bir kere... O içinde bulunduğumuz toplumun, kültürün, koşulların, hepsinin bir belirleyiciliği var. Aynı şeyi ben üniversiteler içinde söyleyeceğim. Yani olabildiğimiz kadar özerkiz tabi..."*

Yöneticilerin yönetsel özerklik bağlamındaki önerilerinden yararlanılarak kimi kodlar oluşturulmuş ve Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7.

Yönetsel Özerklik Kategorisinde Katılımcıların Önerileri Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

Kategori	Kodlar	f	Görüş Bildiren Yöneticiler
Kararlara katılım ve bağımsızlık	<ul style="list-style-type: none"><li>Akademik personel daha fazla karar mekanizmalarında yer almalı</li><li>Biat kültürü ortadan kaldırılmalı</li><li>Kararlar merkezden alınmamalı</li><li>Yetki devri artırılmalı</li></ul>	9	DD2, ED2, ED1, DD1, DD1Y, DD2Y, DD3Y, DB, ED1
İstihdam ve güven	<ul style="list-style-type: none"><li>Akademisyenlere iş güvencesi sağlanmalı</li><li>Yönetim personelinin korunması</li></ul>	6	DD3Y, EB1, DD1, DD3, EB2, DB

Öneriler konusunda endeks dışı üniversitenin dekan yardımcılarında DD3Y, yükseköğretimde özerklik konusunun merkezi iradede bağımsız ele alınamayacağını, çünkü rektör ve dekan atamalarının merkezi yapıldığını ifade etmektedir. Bu konuda bir miktar daha yerleşme olmasını, kendi yöneticilerini üniversite personelinin kendisinin seçmesini önermektedir:

*"Şimdi tabi bunlar biraz riskli konular. Atamalar artık bir noktada toplanmaya başladı. Kadro ilanları bir noktada toplanmaya başladı. Bu vakıf üniversiteleri biraz daha özerk ama gene bir dekan ataması, rektör ataması YÖK'e bağlı... Üniversite talebinde yine vakıf üniversitesi bulunuyor bunda bir sakınca yok ama atamasını kendisi yapamıyor.", "... Bence biraz daha bağımsız olması lazım, seçimlerde ya da üniversitenin kendi seçtiği, kendini daha iyi temsil edebilecek bir kişinin seçiminde farklı bir mercinin karşmasını pek doğru bulmuyorum."*

### Finansal Konularda Özerklik

Finansal özerklik ile ilgili görüşme dökümlerinin çözümlenmesi sonucunda yöneticilerin mali özerklik konusundaki görüşlerinin "gelir ve gider yönetimi", "bütçe oluşturma", "bilimsel araştırmaları destekleme", "çalışanların ücretlerini belirleme", "borçlanabilme", "kaynak oluşturma" ve "kaynaklarını ihtiyaçlarına göre harcayabilme" kategorilerinde kümelendiği görülmüştür. Bu kategoriler altında yönetici görüşlerinin incelenmesi sonucunda çeşitli kodlar oluşturulmuş ve Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8.  
Finansal Özerklik Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

Kategori	Kodlar	f	Görüş Bildiren Yöneticiler
Gelir ve gider yönetimi,	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gelir gider dengesi kurulmalı</li> <li>Kaynakların aktarımı dengeli yapılmalı</li> <li>Sayıştay denetimi sağlanmalı</li> <li>2547 sayılı yasaya uygun hareket edilmeli</li> <li>YÖK'ün tasarrufları azaltılmalı</li> </ul>	16	ER, ERY, DRY, ED1, ED2, DD1, DD2, DD3, DD4, DD1y, DD2Y, DD3Y, EB1, EB2, EB3, DB
Bütçe oluşturma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mütevelli heyetinin inisiyatifi artırılmalı</li> <li>Maliye Bakanlığının etkisi düşürülmeli</li> <li>Üst yönetimler bütçe ve bilançolar hazırlanırken astlara sormalı</li> </ul>	8	ED1, ED2, DD1, DD3, DD1Y, EB2, EB3, DB
Bilimsel araştırmaları destekleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>TÜBİTAK projeleri desteklenmeli</li> <li>BAP projeleri artırılmalı</li> <li>Uluslararası projeler desteklenmeli</li> <li>Yayınların desteklenmeli</li> </ul>	11	ER, ED2, DD2, DD3, DD4, DD1Y, DD2Y, DD3Y, EB1, EB2, DB
Çalışanların ücretlerini belirleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ücret – performans dengesi kurulmalı</li> </ul>	10	ED2, DD1, DD3, EB2, EB3
Borçlanabilme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vakıflar borçlanabilmeli</li> </ul>		ERY, ED1, ED2, EB2, EB3,
Kaynak oluşturma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Üniversite- Sanayi iş birliği yapılmalı</li> <li>Yerel yöneticilerle ortak çalışmalar yapılmalı</li> </ul>	9	ED1, ED2, DD2, DD3, DD1Y, DD3Y, EB1, EB2, EB3
Kaynaklarını ihtiyaçlarına göre harçayabilme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik personelin ihtiyaçlarını karşılayacak önlemler alınmalı</li> <li>Proje çalışmalarına kaynak ayrılmalı</li> </ul>	7	ER, ERY, ED1, ED2, EB1, EB2, EB3

Mali özerklik konusunda endeks ve endeks dışı üniversitelerin dekanlarından ikisini görüşleri örnek olarak verilebilir. ED2'ye göre; mali özerklikte asıl sorun vakıf üniversitelerinde yaşanmaktadır. Mütevelli heyeti gibi kurullar yapılacak her türlü yatırıma karar verebilmekte, kimi zaman gerçek ihtiyaç sahalarına uzak noktalara para aktarabilmektedirler.

Mali özerklik noktasında DD3 bir miktar farklı düşünmektedir. Ona göre eğer üniversite kendi parasını kendisi kazanıyorsa istediği gibi harçayabilir. Ama durum öyle değil, birçoğu kazanmadan harcamaktadır. O nedenle üniversiteler kendi kaynaklarını kendileri oluşturma yoluna gitmelidirler:

*"...Kendi ürettiyorsa harcasın. Devlet üniversitelerinin birçoğu kazanmadan/üretmeden tüketiyor. Devlet eğitimi ücretsizdir ama vergilerin heba edilmemesi lazım. Üniversite bu süreci yönetmeli. Bu durumda özerk olunamaz. Üniversite, artı değer üretmeli. Devlet üniversiteleri, mali bağımsızlığını kazanmalı.", "...Para kazanırsanız harcama lüksünüz olur. Üretmek ve topluma katkı sağlamak, üniversitenin amacı olmalı. Proje üretmeli, bilgi üretmeli, sanayi işbirliği yapmalı. Üniversitenin para kazanması beklenemez. Üniversitenin ürettiği, paraya değil değere dönüşür. Özerklik en büyük değeridir. Rektör çok önemli bu konuda. Donanımı, liyakatı olan kişiler rektör olmalı..."*

Yöneticilerin finansal özerklik konusundaki önerilerinden oluşturulan kodlar bağlamında yöneticilerin önerileri gruplanmış ve Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9.  
Finansal Özerklik Kategorisinde Katılımcıların Önerileri Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Görüş Bildiren Yöneticiler</i>
Gelir ve gider yönetimi,	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kaynak aktarımı yalnızca üst yöneticilerin ilgi alanlarına yönelik olmamalı</li> <li>Kaynak aktarımı akademik personelin önerileri doğrultusunda öğretim süreçlerini ve projeleri desteklemeye yönelik olmalı</li> </ul>	12	ED1, ED2, DD1, DD2, DD3, DD4, DD1y, DD2Y, DD3Y, EB1, EB2, EB3
Bütçe oluşturma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Üst yönetimler bütçe ve bilançolar hazırlanırken astlara sormalıdır</li> <li>Bütçelerde müteveli heyetinden çok akademisyenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır</li> </ul>	8	ED1, ED2, DD1Y, DD2Y, DD3Y, EB2, EB3, DB
Bilimsel araştırmaları destekleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bilimsel yayın miktarı ve niteliğini artırmak amacıyla akademisyenler desteklenmelidir</li> <li>Desteklenen projelerin sayısı ve nitelikleri genişletilmelidir</li> </ul>	7	ED2, DD1Y, DD2Y, DD3Y, EB1, EB2, DB
Çalışanların ücretlerini belirleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenlerin ücretleri iyileştirilmelidir</li> <li>Ücretlerin belirlenmesinde performansa bakılmalıdır</li> </ul>	5	ED2, DD1, DD3, EB2, EB3
Kaynak oluşturma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kaynak artırımı için üniversite yönetimi üretim sektörü temsilcileriyle daha fazla ortaklıklar yapmalıdır.</li> </ul>	9	ED1, ED2, DD2, DD3, DD1Y, DD3Y, EB1, EB2; EB3
Kaynaklarını ihtiyaçlarına göre harçayabilme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kaynaklar akademik personelin gereksinimlerine göre aktarılmalıdır. Öğretim sürecini destekleme oranı artırılmalıdır.</li> <li>Proje çalışmalarına daha fazla kaynak ayrılabilmelidir</li> </ul>	11	ED1, ED2, DD1, DD2, DD3, DD1Y, DD2Y, DD3Y, EB1, EB2, EB3

### **Akademik Özerklik**

Akademik özerklik konusunda sorulan sorular yöneticilerin üniversite özerkliği ile akademik özerklik arasında bağ kurup kurmadıkları, akademik özerkliğin kavramsal olarak neye karşılık geldiğini, uygulamada akademik özerklik bağlamında neler yapıldığını, akademik özerkliği güçlendirmek için geliştirdikleri öneriler konusundadır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin dökümlerinden elde edilen veriler incelendiğinde yöneticilerin akademik özerklik konusundaki görüşlerinin "bilimsel araştırma ve güven ortamı", "programların ve içeriklerin belirlenmesi", "öğrenci kontenjanlarının belirlenmesi", "öğretim programlarının hazırlanması, güncellenmesi", "yeni akademik programların açılması" ve "ilişkisiz programların kapatılması" konularında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu konuda üç kategori belirlenerek ilişkili kodlar oluşturulmuştur. Yönetimde özerklik konusunda oluşturulan kategori ve kodlara ilişkin bulgular Tablo 10 oluşturulmuştur:

Tablo 10.  
Akademik Özerklik Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>Görüş Bildiren Yöneticiler</i>
Bilimsel araştırma ve Güven ortamı	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akademik personelin araştırma olanakları çeşitlendirilmeli</li> <li>Bilimsel araştırma için ayrılan kaynaklar artırılmalı</li> </ul>	13	ED1, ED2, DD1, DD2, DD3, DD4, DD1Y, DD2, DD3Y, EB1, EB2, EB3, DB

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uluslararası kuruluşlar ile ortaklıklar çeşitlendirilmeli</li> <li>• Akademisyenlerin kendini güvende hissetmesi için kurum dışı müdahalelere karşı korunmaları sağlanmalı</li> <li>• Kuralların işletilmeli</li> <li>• İş güvenliği sağlanmalı</li> <li>• Maaşların artırılması</li> </ul>		
Programların ve içeriklerin belirlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Program içeriklerin belirlenmesinde öğretim elemanlarına dayatma olmamalı</li> <li>• Öğretim içeriklerinde küresel dönüşümlere ayak uydurulmalı</li> </ul>	4	ED2, DD2, DD3, EB2
Öğrenci kontenjanlarının belirlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vakıf üniversitelerinde öğrenci kontenjanı artırılmalı</li> <li>• Yeni üniversitelerde öğrenci kontenjanları sınırlandırılmalı</li> </ul>	5	ERY, ED1, ED2, EB1, EB3
Öğretim programlarının hazırlanması, güncellenmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim programları çağın ve kurumun koşullara uygun hale getirilmeli</li> </ul>	8	ED1, ED2, DD3, DD1Y, DD2Y, EB1, EB2, EB3
Yeni akademik programların açılması	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çağa uygun programlar açılmalı</li> <li>• Batıdaki üniversitelerle iş birliği yapılmalı, var olanlar güçlendirilmeli</li> <li>• AB katılım sürecine uyum sağlanmalı</li> </ul>	4	ED2, DD1, EB1, EB2
İlişkisiz programların kapatılması	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yığılmaların olduğu bölümler kaldırılmalı</li> <li>• Sektörün ihtiyacına göre programların düzenlenmeli</li> </ul>	9	ER, ERY, ED2, DD2, DD3, DD1Y, DD3Y, EB1, EB2

Akademik özerklik konusunda endekse giren üniversitenin bölüm başkanlarından EB1'in görüşleri örnek olarak gösterilebilir. Endekse giren üniversite bölüm başkanlarından EB1, özerklik denilince akla akademik özerklik geldiğini, yükseköğretimde kurumsal özerkliğin, mali özerkliğin biraz sorunlu konular olduğunu ifade etmiştir:

*".. Akademik özerklik zaten var. Akademik özerlikle ilgili bir problemimiz olduğunu pek düşünmüyorum. Bir sürü bilgi üretilen, yayın yapılan, proje üretilen, araştırma laboratuvarları olan bir yer. Buna çok önem veriyor üniversite..."*

EB1, akademik özerkliğin sağlanması için öncelikle akademik personele karşı saygı ve hoşgörü gösterilmesi gerektiğini, yaptıkları işin ciddiye alınmasının önemli olduğunu dile getirmiştir. EB1 akademik özerklik için üniversite özerkliğinin olmazsa olmaz bir konu olduğunu, üniversitelerde güven ortamı oluşturulması gerektiğini, akademisyenlerin rahat bir biçimde düşüncelerini ifade edebilecekleri ortamların sağlanmasını önermektedir:

*"...Akademik özerkliğimi, benim özerkliğimi sağlamak için üniversitenin bana böyle bir bakış açısı sağlaması lazım. Üniversitenin de bunu güvenle, tedirgin olmadan yapabilmesi için daha üstü kimse bunu ona sağlaması lazım. O yüzden o kanun, bu kanun, en tepeler falan böyle sıkıştırdıkça insanları kim ne kadar özerk olacak ki? Olamaz yani özgür düşünce üretilmez. Çok daha yüksek bir kafa yapısına yürümemiz lazım. Ama ne zaman, hangi yüzyılda olacak onu bilmiyorum açıkçası düşünsenize özerklik konuşuyoruz. Sene olmuş 2018..."*

Yöneticilerin yönetsel özerklik bağlamındaki önerilerinden yararlanılarak oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11.

Akademik Özerklik Kategorisinde Katılımcıların Önerileri Konusunda Oluşturulan Kategori ve Kodların Sıklık Durumu

Kategori	Kodlar	f	Görüş Bildiren Yöneticiler
Öğretim elemanı yetiştirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uluslararası örneklere bakılarak akademik personelin yetiştirilmesine erkenden başlanmalıdır.</li> <li>Akademik personelin niteliği artırılmalıdır.</li> </ul>	3	ED2, DD2Y, EB2
Bilimsel araştırma ve Güven ortamı	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bütçeden araştırmalara daha fazla kaynak ayrılmalıdır.</li> <li>Akademisyen maaşları artırılmalıdır.</li> <li>İş güvencesi sağlanmalıdır.</li> <li>Güven ortamı oluşturulmalı, personel kurum dışı müdahalelere karşı korunmalıdır.</li> <li>Herkes için ortak kurallar belirlenip bunlar herkes için uygulanır kılınmalıdır.</li> </ul>	13	ED1, ED2, DD1, DD2, DD3, DD4, DD1Y, DD2, DD3Y, EB1, EB2, EB3, DB

Akademik özerklik konusunda DD2Y akademik özerkliğin güçlendirilmesi için iyi öğretim elemanı yetiştirilmesini önermektedir. Bunun için de öğrencileri üniversite öğrencilik hayatının ilk zamanlarından hatta liseden başlayarak yetiştirmek gerektiğini vurgulamaktadır. DD2Y akademide liyakatin esas olması gerektiğini, liyakatsiz kişilerin görevlere gelmesiyle özerkliğin yara aldığını düşünmektedir. Yanı sıra akademik özerklik için alanında uzmanlaşmış üniversiteler kurulmalıdır:

*"... Ben bunu suçlamak için söyleyemiyorum, bazı insanlar hak etmediği yerlere gelmiş olabilir belli tavizlerle... Yani bu ... ahlaki bir şey esasında... Dünya'da, Türkiye'de maalesef belli yerlerde olmaması gerekenler var. Olması gerekenler gelmemiş de olabilir. Özerklik bence burada devreye giriyor, kişilik sahibi olmak... Kendini, mesleğini, yeterliliğini görüp etikle bağdaşmayan duruma karşı duruyorsanız özerklik anlamında bir adım atmışsınızdır ama siz etik kuralları dışarıda bırakarak, yükselme hırsıyla belli bir yerlere gelme anlamında taviz veriyorsanız özerk değilsinizdir.", "...Üniversite öğrencisine sen üniversiteye girersen bu olur, girmezsen bu kanallar var demeli, sen bunu demediğin sürece, üniversitede yığılma olduğu sürece, özerklik konusunda çok taviz veririz.", "...Eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi lazım yani sadece her şeyin üniversite olmadığını, üniversite dışında belli kanallar olduğu... Dört sene değil iki senelik de olabilir. Özel eğitimler verilebilir gibi bunlara yönelmeli... Öbür türlü üniversite de tek başına yetmemeye başlıyor, Sektörle anlaşamıyor bazen uyuşmıyor. Aldığı eğitimi sorguluyorlar öğrenciler. Çünkü dünyayı takip ediyor artık öğrenci..."*

Endekse giren üniversite bölüm başkanlarından EB2, akademik özerklik için öncelikle toplumun akademiye yönelik algısını güçlendirmek, YÖK'ten kurtulmak ve akademisyenlerde güven duygusunun güçlendirilmesini önermektedir. Ona göre kendini güvende hissetmeyen akademik personel ne düşüncelerini olduğu gibi aktarabilir ne de bilim üretme çabası içine girebilir:

*"...Ben akademik özgürlüğün şöyle bir ciddi problemi olduğunu düşünüyorum. Toplumun önemli bir kısmı akademik özgürlük istemiyor. Baktığınızda benim annem, babam üniversiteye gönderirken ilk söyledikleri şey, aman oğlum sağa sola bulaşma ve sesini yükseltme. Ondan sonra eleştiren, konuşan insanlar, akademisyenler bu toplumda çok rağbet görmüyorlar. O yüzden akademik özerklikte bence yapmamız gereken ilk şeylerden bir tanesi topluma bu eleştirel olan bilim insanlarının sevdirmemiz gerekiyor. Toplumdaki algıyı değiştirmemiz gerekiyor. Bu toplumdaki algıyı da değiştirebilecek olanlar aslında başta siyasetçiler. Orada ben çok iyi bir gidişat görmüyorum. 1983 yılındaydı galiba, Yüksek Öğrenim Kurumu kurulduğunda, akademik özerklik açısından felaket bir adım atıldı. Sonra bütün siyasetçiler YÖK'ü kapatacağız deyip, aslında YÖK'ü çok daha işlevsel hale getirdiler. Bugün baktığınızda Yüksek Öğretim Kurulu gibi bir kurumun olduğu yerde zaten akademik özerlikten bahsetmeniz çok zor ve bu Yüksek Öğretim Kurulu çok daha baskıcı olmaya başladı ve böyle bir ortamda akademik özerlikten çok bahsetmeniz mümkün değil."*

EB2 akademik özerklik için iş güvencesinin olmazsa olmaz bir şart olduğunu Birleşik Devletlerden örneklerle anlatmaktadır. İş güvencesi olmayan, kendini güvende hissetmeyen bir akademisyenin araştırma geliştirme çalışmaları yapma, bilimsel bilgi üretme ve öğrenci yetiştirme konularında verimliliğinin azalacağını düşünmektedir:

*"...Amerika'da bir tenure sistemi var. Bu akademik öğretim üyesinin özerk davranabilmesi, hür davranabilmesi için olmazsa olmaz bir şeydir... Bu tenure sistemi Türkiye'de yok. Yani şu var: 5 yılda bir kontrat yenileme. Ama tenure sistemi dediğimiz kontrat yenileme ya da kovulmamanın ötesinde bir şeydir. O biraz dokunulmazlık gibidir. Bugün Türkiye'de mecliste var dokunulmazlık, başka hiç kimsede yok. Oysa öğretim üyesine de bir nevi, üniversite tarafından dokunulamamasını kastediyorum.", "... İş güvencesi ve fikir beyanı güvencesidir aynı zamanda... Öğretim üyesi birtakım şeyleri söyleyecek çekinmeden, fikirlerini beyan edecek. Tabi ki diyecek ki bunlar benim fikirlerimdir. Üniversitenin fikirleri değildir. Benim öğretim üyesi özerkliğinden anladığım budur. Amerika'da bu sistem profesör aşamasına gelmiş ya da bu tenure almış olan insanların fikirlerini daha rahat beyan edebilmelerini sağlar. Bunun en önemli avantajı budur. Bu şu an Türkiye'de olan bir sistem değil. Devlet üniversitelerinde var. Tamam. Yani iş güvencesi, işten atılmama... Ama fikir hürriyeti olarak olduğunu söyleyemeyiz kesinlikle..."*

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Türk Dil Kurumu Genel Sözlüğü ve Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğünde üniversite sözcüğü "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul vb. kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumu, darülfünun" biçiminde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Geç dönem Latince (universitas) kökenli bir sözcük olan üniversite, bugünkü anlamda Türkçe'ye Fransızca'dan (*université*) geçmiştir. Sözcük, evrensel değerlerin kendisinde anlam bulduğu bir yapıya işaret eder (Etimoloji Türkçe, 2020). Kuramsal olarak bilimsel özerklik vurgusu yapılması, üniversiteyi tüm yönleriyle bağımsız kılmamaktadır.

Bu bağlamda incelendiğinde, bir yükseköğretim kurumunun evrensel anlamda, bir üniversite kimliğine sahip olabilmesi için öncelikle bilimsel ve finansal özerkliğe sahip olması, yönetim sistemlerinin demokratik bir işleyiş göstermesi, bilimsel düşünceye, araştırmaya öncelik vermesi, eleştirel bakış açılarına olanak tanınması bir gereklilik olarak ön plana çıkmaktadır (Bolay, 2012). Üniversitelerin evrensel anlamda yükseköğretim yapıları olmasının bir diğer gereği şeffaf bir yönetim sergilemesidir. OECD'ye (2003) göre şeffaflık, yönetimin faaliyetleri hakkında güvenilir, hesap verebilir, ilgili ve güncel bilginin kamunun elde edebilmesine açık olmasıdır. Üniversite yöneticilerinin özerklik ve şeffaflık konusundaki yaklaşımları yönetsel iklimi etkileyen temel faktörlerdendir.

Yükseköğretim sisteminin yönetim becerilerinin kullanılmasına olanak tanınması, her yöneticinin bu özerk yönetim hakkını ve sorumluluğunu aynı oranda yerine getireceğine garanti verememektedir. Bu konu üniversite yöneticilerinin genel anlamda yönetim anlayışlarından, özelde yönetim konusundaki bilgi ve becerilerinden etkilenmektedir. Yönetim anlayışlarındaki ve yönetim becerilerinin uygulanması konusunda görülen farklılıklar bu çalışmanın temel sorununu oluşturmaktadır.

Bu sorundan hareketle bu çalışmada İstanbul'daki vakıf üniversitesi yöneticilerinin finansal, akademik ve yönetsel anlamda şeffaflık ve özerklik konusuna bakış açısının ne olduğu yanıtı aranan temel araştırma sorusu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın temel sorusu etrafında geliştirilen beş soruya yanıt bulmak üzere rektörler, rektör yardımcıları, dekanlar, dekan yardımcılığı ve bölüm başkanlarından oluşan on yedi kişilik çalışma grubu ile yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmiş, üniversite yöneticilerinin yükseköğretimde şeffaflık ve özerklik konusundaki görüşlerinin yönetimde şeffaflık, finansal şeffaflık, yönetimde özerklik, finansal özerklik ve akademik özerklik olarak beş grupta toplandığı görülmüştür.

### **Yönetimde Şeffaflık**

Katılımcılar yönetimde şeffaflık konusunu hem yönetim kademesinin hem de akademik personelin şeffaflığını birlikte irdelemişlerdir. Yöneticilere göre üniversitede yönetim makamlarında olan kişilerin akademik personel arasından seçiliyor olması bu düşüncesin şekillenmesinde etkilidir.

Yöneticilerin yönetimde şeffaflık konusundaki görüşleri iç şeffaflık kategorisinde planlama, yürütme ve kontrol birincil kodlarında toplandığı görülmüştür. Planlama koduyla ilgili olarak; "Yönetim kurullarının ve komisyonlarının oluşturulması konusunda şeffaflık artırılmalı ve stratejik plandaki eksiklikler giderilmeli"; yürütme koduyla ilgili olarak "Yetkinin yerinde kullanımı konusunda şeffaf olunmalı, yetki aşımı olup olmadığı

konusunda şeffaf olunmalı, sorumlukların yerine getirilip getirilmediği konusunda şeffaflık düzeyi artırılmalı, adil yönetim ya da kayırmacı yönetim yapılıp yapılmadığı konusunda şeffaflık düzeyi güçlendirilmeli, yükseköğretim yasasını uygulanması konusunda şeffaf olunmalı, öğretim üyeleri bireysel çalışmalarını ile ilgili daha şeffaf olmalı; kontrol koduyla ilgili olarak; "Yönetimin hesap verebilirliği artırılmalı ve paydaşlar kaynaklı denetim konusunda yetersizlik giderilmeli" konuları ön plana çıkmıştır. Yöneticilerin dış şeffaflıkla ilgili görüşleri bilgi paylaşımı ile ilgili olarak "Paydaşların bilgilendirilmesinde şeffaflık düzeyi artırılmalı" görüşü ön plana çıkmıştır.

Katılımcıların yönetimde şeffaflık konusundaki önerileri iç şeffaflık bağlamında; akademisyenlik ile yöneticiliğin birbirinden ayrılması, iç denetim kurullarının oluşturulması, yetkilerin sınırlandırılması, sık toplantılar yapılması, güven duygusunun geliştirilmesi, katılımcılığın artırılması ve kadroların genişletilmesi, dış şeffaflık bağlamında web sitesi aracılığıyla bilgilerin paydaşlarla paylaşılmasına dönüktür.

### **Finansal Şeffaflık**

Yöneticileri üniversitenin mali yapısında, finansmanında şeffaflık konusundaki görüşleri genel şeffaflık, iç ve dış şeffaflık olmak üzere üç grupta kümelmiştir. Genel şeffaflık kategorisi daha çok rektör ve rektör yardımcısı gibi üst yöneticilerin görüşleriyle şekillenmiştir. Bu kategori altında "Her şey yerli yerinde, önerilecek pek bir şey yok. YÖK, Sayıştay gibi kurumlar zaten denetliyor" kodu oluşturulmuştur. Bu gruptaki yöneticiler üniversitelerin mali konularda şeffaflık sorunu yaşamadığını, YÖK gibi Sayıştay gibi denetçi kurumlar nedeniyle zaten şeffaf olmak zorunda olduğunu ifade etmişlerdir. İç şeffaflık kategorisi altında "Üst kurullar alt kurulları bilgilendirmeli, istisnaları engelleyici önlemler alınmalı, paydaşların yönetimin kararlarına erişebilmesi gerekir, yatırımlar eğitim odaklı olmalı, astlar mali konularda ve yatırımlarda söz sahibi olmalı, bütçe ve bilanço hazırlanırken öğretim üyeleri inceleyebilmeli ve 5 yıllık yatırım planları yapılmalı" kodları oluşturulmuştur. Dekanlardan başlamak üzere dekan yardımcısı ve bölüm başkanları üniversitelerde mali şeffaflık konusunda kimi sorunlar bulunduğunu, bunun bazen mevzuatla ilgili konulardan kaynaklanırken çoğu zaman da üst yöneticilerin eğilimlerinden etkilendiğini vurgulamaktadırlar. Dış şeffaflık konusunda rektör yardımcılarının görüşleri doğrultusunda "Üniversitenin akademik personeli dışındaki paydaşları, çevrimiçi ve basılı medya gibi çeşitli kanallardan bilgilendirilmeli" kodu oluşturulmuştur. Bu gruptaki yöneticiler şeffaflığın zorunlu olarak yerine getirildiğini vurgulamaktadır.

Üniversite yöneticilerinin şeffaflıkla ilgili görüşlerini statüleri bağlamında değerlendirdiğimizde yönetimde şeffaflık konusunda rektörler ve rektör yardımcılarının benzer düşüncelere sahip oldukları gözlenmektedir. Hem girişimcilik ve yenilikçilik endeksine giren hem de endeks dışındaki yöneticiler yasaların yönetim şeffaflığı getirdiğini, yasalara muhalif hareket edilemeyeceğini ifade ederken, benzer durum kimi dekanlar için de söz konusudur. Endeks ve endeks dışındaki dekanlara göre üst yönetimlerin olmaları gerektiği gibi hareket etmektedirler. Rektör, rektör yardımcısı ve dekan benzerliği mali şeffaflık konusunda da göze çarpmaktadır. Bu konuda endeks ve endeks dışı ayrımı çok görülmemektedir. Bu gruptakilere göre 2547 sayılı yasa gereğince üniversite yönetimleri mali konularda sürekli denetimler geçirmektedirler, bu da onları şeffaf kılmaktadır.

Dekanlardan bir bölümü, dekan yardımcısı ve bölüm başkanı katılımcılar yönetimde ve finansal açıdan şeffaflık konusunda üst yöneticilerden bir miktar farklı düşünmektedirler. Bu konuda endeks ve endeks dışı üniversitelerden araştırmaya katılanlar arasında benzerlikler görülmektedir. Dekan yardımcısı ve bölüm başkanları yönetimde ve mali konularda şeffaflığın genel olarak üst yönetimin inisiyatifli doğrultusunda şekillendiğini, üniversite dışı aktörlerin de zaman zaman yönetim üzerinde etkisi olabildiğini düşünmektedirler. Bu gruptakilere göre üst yöneticiler astlarını alınan ve alınacak karar konusunda bilgilendirmeli, yapılan işlemleri üniversitenin paydaşlarıyla paylaşmalıdır. Bu grupta dikkat çeken bir sonuç olarak, hemen hemen tüm yöneticilerin kendi üniversitelerini diğer üniversitelerden daha şeffaf gördükleri söylenebilir. Üniversite camiasının düşünen, eleştiren bireylerden oluştuğu dikkate alındığında bunun beklenen bir sonuç olduğu değerlendirilebilir.

Üniversiteler Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (5018 sayılı yasa) uyarınca finansal faaliyetlerine ilişkin yıllık raporlar hazırlayıp kamuoyuna açıklamakla yükümlüdür. Bu konu tam olarak yöneticilerin hesap verebilirliğine işaret etmektedir. Her ne kadar yükseköğretim kurumlarının idari ve finansal yönden özerkliğe sahip olmaları, onları gelişime açık kılsa da (Acar, 2013), şeffaflık ve hesap verebilirlik konusunda yürütülen



mali işlemlerin ne oranda kamuyla paylaşıldığı kurumdan kuruma değişebilmektedir. Bu konuda Türkiye’de üniversiteleri hesap verebilirlik durumlarının pek iç açıcı olmadığı (Tekeli, 2012) konusunda görüşler de bulunmaktadır. Finansal şeffaflığı artırma adına yöneticilerin hesap verebilir kılınması, bu bağlamda görev ve yükümlülüklerinin açık bir biçimde tanımlanarak üniversitenin kaynaklarının hangi konulara, ne oranda harcadığının etkin bir biçimde ortaya konulması önemlidir (Bülbül ve Demirbolat, 2014; Gedikoğlu, 2014).

Bu çalışmada yöneticilerin en çok dile getirdikleri finansal yakınmalardan birisi kaynakların yöneticilerin alanlarına göre kullanılmasıdır. Örnek olarak tıp bilimleri alanındaki bir yöneticinin araştırma hastanelerine daha fazla kaynak aktarması, iktisadi ve idari bilimler kökenli üniversite üst yöneticilerinin kendi kurumlarına her türlü konforu sağlayacak biçimde üniversite kaynaklarının aktarılması ve benzeri gösterilmektedir. Her ne kadar araştırmaya katılan üst yöneticiler finansal şeffaflık konusunda Sayıştay gibi denetleme kurumlarına atıf yapsalar da konu ile ilgili yapılan birçok araştırmada (Dülger, 2007; Ergüder, 2009; Ateş, 2013; Arslan, 2014; Süzen ve Çalık, 2016) Sayıştay ve benzeri denetleme kurumlarının yaptıkları denetimlerin daha çok teknik düzeyde kaldığını, o nedenle de etkili sonuçlar alınmasının güçleştiği gözlenmektedir.

Yöneticilerin finansal şeffaflık konusundaki önerileri genel şeffaflık, iç ve dış şeffaflık olarak üç grupta toplanmıştır. Genel şeffaflık kategorisinde üst yöneticilerin görüşleri ön plana çıkmıştır ve öneri getirmekten çok mevcut durumu nitelemeye dönüktür. Rektör ve rektör yardımcılara göre; her şey yerli yerinde, YÖK, Sayıştay gibi kurumlar zaten denetleme yapıyorlar, o nedenle önerilecek pek bir şey yok. İç şeffaflık konusunda getirilen öneriler; üst kurullar alt kurulları bilgilendirmeli, istisnaları engelleyici önlemler alınmalı, paydaşların yönetimin kararlarına erişebilmesi gerekir, yatırımlar eğitim odaklı olmalı, astlar mali konularda ve yatırımlarda söz sahibi olmalı, bütçe ve bilanço hazırlanırken öğretim üyeleri inceleyebilmeli ve 5 yıllık yatırım planları yapılmalı biçiminde iken, dış şeffaflık konusunda yöneticiler üniversitenin akademik personeli dışındaki paydaşları, çevrimiçi ve basılı medya gibi çeşitli kanallardan bilgilendirilmesi önerisini getirmişlerdir. Bu konuda yöneticilerin getirdikleri öneriler ilgili alanyazınla tutarlılık göstermektedir.

### **Yönetimde Özerklik**

Özerklik konusu üniversite yöneticileri için genel olarak sorunlu ve üzerinde çok da konuşulması tercih edilmeyen alanlar arasındadır. Özerklik konusunda rektörler, rektör yardımcıları, dekanlar, dekan yardımcıları ve bölüm başkanları arasında çalıştıkları üniversitenin endekse girip girmemesi durumuna göre kimi farklılıklar görülmüştür.

Araştırmaya katılan yöneticilerin üniversite yönetiminde özerklik konusundaki görüşleri yönetim birimlerinin belirlenmesi ve denetimi, istihdam ve karar mekanizmalarının kurulup işletilmesi gruplarında kümelenmiştir. Yöneticilerin yönetim birimlerinin belirlenmesi ve denetimi konusundaki görüşleri; “Özerklik için eleştirel düşünce geliştirilmeli, Akademisyenler yönetici olmamalı, 2547 ve disiplin cezaları özerkliği düşürüyor, dış müdahalelerin azaltılması gerekir, Magna Carta ruhu yaşatılmalı, daha çok özerklik için kültürel yaklaşımın ötesine geçmek gerekir, yükseköğretimdeki mantalite sorunu özerkliği etkiliyor, stratejik planın merkezi olması özerkliği düşürüyor, özerklik rektör ve rektör yardımcılığı gibi üst kademelerde olur, özerklik için evrensel yönetim yaklaşımı benimsenebilir, kuralların işlevsel hale getirilmesi özerkliği güçlendirir, rutinin dışına çıkmak özerkliği güçlendirir, yetki devri (empowerment) sağlanarak özerklik sağlanmalı, biat kültürünün önüne geçilerek özerklik güçlendirilmeli, kararlar merkezi olmamalı, yerinden olmalı, mütevelli heyetleri işlevsel olursa özerklik güçlenir, hesap verebilir olmalı, özerklik te bir yere kadar, merkezi yönetime uymak gerekir, hiyerarşi özerkliği güçlendirir, özerklik için kurumlar personeli kurum dışı etkilere karşı korumalıdır, vakıflar devletten daha özerk, şeffaf olan özerk olur ve öz yönetim özerkliğin temelidir” konularında yoğunlaşmıştır. Yöneticilerin görüşleri istihdam alanında “Doçent atamalarında özerkliği zedeleyici yaklaşımlardan uzak durulmalı ve Kurumlar kendi personelini kendisi seçmeli” konuları, karar mekanizmalarının kurulup işletilmesi alanında da “Akademik personel karar mekanizmalarında daha çok yer almalı ve kurum yöneticileri ve paydaşlar kendi kararını kendisi vermeli” konuları ön plana çıkmıştır.

Bir üniversitenin yönetim biçimi, o üniversitenin ne derece özerk olduğunun en önemli göstergelerindedir. Bir üniversitenin yönetsel olarak özerk olup olmadığının değerlendirmesi yapılırken, üniversitenin idari kurullarının kuruluşunda, yöneticilerin göreve getirilmesinde ve akademik olarak örgütlenme türünde sahip olduğu takdir yetkisinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Bingöl, 2013). Araştırmaya katılan üniversite

yöneticileri, özellikle dekan, dekan yardımcısı ve bölüm başkanı konumundaki yöneticiler yönetsel özerkliğin son zamanlarda siyasi erkin daha fazla müdahaleci tavrı nedeniyle zarar gördüğü düşüncesindedir.

Bu çalışmada, araştırmaya katılan yöneticilerin ortak görüşü, yükseköğretimde mevcut koşullar altında özerkliğin sağlanmasının güç olduğu yönündedir. Küçükcan ve Gür'e (2009) göre bu durum üzerinde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun önemli etkileri bulunmaktadır. Yanı sıra katılımcıların görüşleri dikkate alındığında içinde yaşanan toplumun kültürel kodları merkeziyetçi yönetim anlayışının güçlenmesine katkı sunduğu söylenebilir (Aktaş, 2008). Günümüzde Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) yanına Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) gibi ikinci bir kurul kurularak üniversiteler arasındaki koordinasyon geliştirilmeye, üniversite temsilcilerinin katılımıyla merkeziyetçi pozisyondan bir miktar sıyrılarak akademik unvan elde etme, kariyerinde yükselme bağlamında yönetimde daha fazla söz sahibi olmaları yönünde adımlar atılmaktadır. Araştırmaya katılan birçok yönetici her ne kadar 2547 sayılı kanunun ilk çıktığı zaman oldukça otoriter bir yapıya sahip olduğunu eleştirse de zaman içerisinde yapılan düzenlemelerle kanunda üniversiteler lehine iyile gidiş olduğu görüşündedir.

Katılımcıların yükseköğretimde özerkliği güçlendirmek amacıyla geliştirdiği öneriler; kararlara katılım ve bağımsızlık ile istihdam ve güven gruplarında toplanmıştır. Kararlara katılım ve bağımsızlık konusunda "akademik personel daha fazla karar mekanizmalarında yer almalı", "biat kültürü ortadan kaldırılmalı", "kararlar merkezden alınmamalı" ve "yetki devri artırılmalı"; istihdam ve güven konusunda "akademisyenlere iş güvencesi sağlanmalı" ve "yönetim personelini korumalı" önerileri getirilmiştir.

### **Finansal Özerklik**

Üniversitelerin finansal özerkliği en fazla eleştirilen konular arasındadır. Bir yanda devlet desteğine duyulan gereksinim, diğer tarafta bilimsel özerklik gerçekleri durmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının destek aldıkları makamlara karşı sorumlulukları olduğu, kimi yükümlülükleri yerine getirmeleri gerektiği, en azından personel maaşlarının belirlenmesi, bütçe oluşturma gibi temel konuların kaynak sağlayıcılardan bağımsız ele alınmasının güçlüğü söz konusudur.

Finansal özerklik konusunda yöneticilerin görüşlerinin "gelir ve gider yönetimi", "bütçe oluşturma", "bilimsel araştırmaları destekleme", "çalışanların ücretlerini belirleme", "borçlanabilme", "kaynak oluşturma" ve "kaynaklarını ihtiyaçlarına göre harcayabilme" kategorilerinde kümelendiği görülmüştür. Yöneticilerin bu konudaki görüşleri; "Gelir gider dengesi kurulmalı, kaynakların aktarımı dengeli yapılmalı, Sayıştay denetimi sağlanmalı, 2547 sayılı yasaya uygun hareket edilmeli, YÖK'ün tasarrufları azaltılmalı, mütevelli heyetinin inisiyatifi artırılmalı, maliye bakanlığının etkisi düşürülmeli, üst yönetimler bütçe ve bilançolar hazırlanırken astlara sormalı, TÜBİTAK projeleri desteklenmeli, bap projeleri artırılmalı, uluslararası projeler desteklenmeli, yayınların desteklenmeli, ücret – performans dengesi kurulmalı, vakıflar borçlanabilmeli, üniversite- sanayi iş birliği yapılmalı, yerel yöneticilerle ortak çalışmalar yapılmalı, akademik personelin ihtiyaçlarını karşılayacak önlemler alınmalı ve proje çalışmalarına kaynak ayrılmalı" konularında toplanmıştır.

Finansal özerklik konusu en çok eleştiri alan konulardandır. Her ne kadar Karayalçın (1972) üniversitelerde özerkliğin genişlemesiyle birlikte yöneticilerde hesap verebilirlik konusunda daha fazla motivasyon olacağını öne sürse de günümüzde üniversite kavramı da dönüşüm yaşamaktadır. Dış müdahalelerin yoğun yaşanmasını eleştiren, kaynaklarının yetersizliğinden yakınan üniversite anlayışından, kendi kaynaklarını kendisi oluşturan, kendini yenileyen girişimci üniversite anlayışına doğru bir yönelim gözlenmektedir (Arslan, 2010; Yavuz, 2012). Araştırmaya katılan üniversite yöneticileri mali özerklik konusunda vakıf ve devlet üniversitelerini ayırmaktadır. Paranın kaynağı ve harcanma biçimi bakımından özel ve vakıf üniversitelerinde kimi detaylarda farklılıklar gözlenmektedir. Üniversitelerde bütçenin oluşturulmasından kaynakların nereye ne kadar aktarılacağına kadar girift karar süreçleri yaşanmaktadır. Odak noktası olarak küçük bir detayı ele aldığımızda vakıf üniversitelerinde mütevelli heyetlerinin, devlet üniversitelerinde Maliye Bakanlığının etkisi küçümsenmeyecek ölçüdedir (Öztürk, 2006; Karakütük, 2007).

Bir üniversitenin finansal açıdan özerk olması bütçesinin kendi koşullarını dikkate alarak düzenlemesini, yönetmesini (Korkut, 2001) ve finansal olarak tüzel kişiliğe sahip olması anlamını taşımaktadır (Aktan, 2008). Finansal özerklik kavramını üniversitenin sermaye gruplarıyla ve hükümetle olan ilişkileri bağlamında incelemek gerekmektedir (Öztürk, 2006; Erdem, 2013).

Türkiye’de üniversiteler mali özerkliklerini kazanabilmek amacıyla üretim sektörüyle projeler üretebilmeli, öğrenci harçları ve devlet destekli fonlar dışında ek girdiler oluşturacak kaynaklar yaratmalıdırlar. Araştırmaya katılan üniversite yöneticileri girişimci ve yenilikçi üniversite anlayışının üniversiteleri kendi kaynakları oluşturmaya, diğer aktörlerle iş birliği yapmaya yönelttiğini ifade etmektedirler. Her ne kadar batı ülkelerindeki örneklerde kamu kurum ve kuruluşları üniversitelere maddi destek sağlamanın yanında yönetsel ve mali özerkliği zedeleyici davranışlardan kaçınıyor olsalar da henüz ülkemiz için böyle bir anlayışın istenilen düzeyde işler olduğunu söylemek güçtür (Arslan, 2014).

Yöneticilerin finansal özerklik konusunda getirdikleri öneriler şunlardır: Kaynak aktarımı yalnızca üst yöneticilerin ilgi alanlarına yönelik olmamalı, kaynak aktarımı akademik personelin önerileri doğrultusunda öğretim süreçlerini ve projeleri desteklemeye yönelik olmalı, üst yönetimler bütçe ve bilançolar hazırlanırken astlara sormalıdır, bütçelerde mütevellî heyetinden çok akademisyenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır, bilimsel yayın miktarı ve niteliğini artırmak amacıyla akademisyenler desteklenmelidir, desteklenen projelerin sayısı ve nitelikleri genişletilmelidir, vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenlerin ücretleri iyileştirilmelidir, ücretlerin belirlenmesinde performansla bakılmalıdır, kaynak artırımı için üniversite yönetimi üretim sektörü temsilcileriyle daha fazla ortaklıklar yapmalıdır, kaynaklar akademik personelin gereksinimlerine göre aktarılmalıdır, öğretim sürecini destekleme oranı artırılmalıdır, proje çalışmalarına daha fazla kaynak ayrılabilir.

### **Akademik Özerklik**

Yöneticilerin akademik özerklik konusundaki görüşleri “bilimsel araştırma ve güven ortamı”, “programların ve içeriklerin belirlenmesi”, “öğrenci kontenjanlarının belirlenmesi”, “öğretim programlarının hazırlanması, güncellenmesi”, “yeni akademik programların açılması” ve “ilişkisiz programların kapatılması” konularında yoğunlaşmaktadır. Yöneticilerin akademik özerklik konusundaki görüşlerinden yararlanılarak şu kodlar oluşturulmuştur: “Akademik personelin araştırma olanakları çeşitlendirilmeli, bilimsel araştırma için ayrılan kaynaklar artırılmalı, uluslararası kuruluşlar ile ortaklıklar çeşitlendirilmeli, akademisyenlerin kendini güvende hissetmesi için kurum dışı müdahalelere karşı korunmaları sağlanmalı, kuralların işletilmeli, iş güvenliği sağlanmalı, maaşların artırılmalı, program içeriklerin belirlenmesinde öğretim elemanlarına dayatma olmamalı, öğretim içeriklerinde küresel dönüşümlere ayak uydurulmalı, vakıf üniversitelerinde öğrenci kontenjanı artırılmalı, yeni üniversitelerde öğrenci kontenjanları sınırlandırılmalı, öğretim programları çağın ve kurumun koşullara uygun hale getirilmeli, çağa uygun programlar açılmalı, batıdaki üniversitelerle iş birliği yapılmalı, var olanlar güçlendirilmeli, ab katılım sürecine uyum sağlanmalı, yığılmaların olduğu bölümler kaldırılmalı ve sektörün ihtiyacına göre programların düzenlenmeli”.

Akademik özerklik ile ilgili görüşler öğretim elemanı yetiştirme ile bilimsel araştırma ve güven ortamı oluşturma konularında kümelenmektedir. Yöneticilerin akademik özerklik konusundaki önerileri, bu konudaki görüşlerine paralel olarak çalışmaya yansımıştır. Akademik özerklik konusunda getirilen önerilerden kimileri şöyledir: Uluslararası örneklere bakılarak akademik personelin yetiştirilmesine erkenden başlanmalıdır, akademik personelin niteliği artırılmalıdır, bütçeden araştırmalara daha fazla kaynak ayrılmalıdır, akademisyen maaşları artırılmalıdır, iş güvencesi sağlanmalıdır, güven ortamı oluşturulmalı, personel kurum dışı müdahalelere karşı korunmalıdır, herkes için ortak kurallar belirlenip bunlar herkes için uygulanır kılınmalıdır.

Üniversitede akademik özgürlüğün temel koşulu, bölüm ve fakülte yönetimlerinde akademik özerkliktir (Günay, 2004). Çalışmaya katılan yöneticilere, özellikle dekan, dekan yardımcısı ve bölüm başkanlarına göre akademik özerkliğin yalnızca üniversitenin kurum dışı aktörlere karşı özerkliğini değil, üniversitedeki rektör ve rektör yardımcısı gibi üst yöneticilere de bağlı olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Diğer taraftan akademik özerklik kavramı, akademik özgünlük kavramıyla birlikte ele alınması gerekmektedir (Yaman, 2016). Akademik özgünlüğün geliştirilmesi, akademik özgürlüğün (Gedikoğlu, 2013) güçlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte akademik anlamda özgürlüğün yasalarda kesin bir biçimde tanımlanmaması bu konuda kimi muğlaklıkları ortaya çıkarmaktadır.

Her ne kadar Avrupa Üniversiteler Birliğinin (European University Association, 2007) akademik özerkliği “mevcut derecenin iyileştirilmesi, tanımlama, öğretimin içeriği ile öğretim yöntemine karar verilmesi” biçiminde sınırlandırsa da bu çalışmaya katılan kimi yöneticilere göre (özellikle bölüm başkanları ve dekan

yardımcıları) ders programlarının oluşturulmasında, konuların işleniş biçimindeki esnekliğin akademik özgürlüğün yalnızca bir boyutu olduğunu, araştırma projeleri, kurum dışı işbirliği ve benzeri çok boyutlu akademik çalışmaların desteklenmesinin akademik özerkliği güçlendireceği vurgulanmaktadır. Katılımcı yöneticiler, Birleşik Devletlerde, özellikle MIT (Massachusetts Institute of Technology), Harvard, Yale gibi, akademisyenlerin alanıyla ilgili pek çok konuda özgürce açıklamalar yapmasının, buna rağmen açıklamalarından dolayı herhangi bir soruşturma, engellenme gibi zorluklarla karşılaşmadığı yükseköğretim kurumlarında akademik özerkliğin bir adım öteye taşındığını vurgulamaktadırlar. Tüm bunların yanında yönetsel, finansal ve akademik özerklik konuları karşılaştırıldığında, İstanbul'daki vakıf üniversitelerinde yöneticilerce en az sorunlu görülen alanın akademik özerklik olduğu da dikkat çekmektedir.

Çalışmaya katılan üniversite yöneticilerinin yönetsel, finansal ve akademik özerklik konusundaki görüşleri çalıştıkları üniversitenin girişimcilik ve yenilikçilik endeksine girip girmemesine göre bir miktar değişiklikler göstermektedir.

Endekse giren yöneticiler için kurumun vakıf ya da devlet üniversitesi olması özerklik düzeyini belirleyen en temel faktördür. Onlara göre üniversiteler devletten ne kadar finansal destek alıyorsa o kadar az özerk yapıdadırlar. Yani sıra endekse giren üniversite yöneticileri yönetimde özerklik konusunu mali ve akademik özerklikten ayırmaktadırlar. Onlara göre vakıf üniversiteleri mali ve akademik konularda devlet üniversitelerine göre bir miktar daha özerk yapı görünümü taşısa da yöneticilerin seçimi, istihdamın oluşturulması gibi konular dikkate alındığında vakıf üniversitelerinde de özerklik düzeyi azalmaktadır.

Endeks dışındaki üniversitelerde yöneticilerin statülerine göre farklılıklar bulunmaktadır. Rektör ve rektör yardımcısı kurumlarını yönetim, mali ve akademik anlamda özerk görürken, dekanlar, dekan yardımcısı ve bölüm başkanları bu konuda farklı düşünmektedir. Dekanlar üniversite üst yöneticilerinin siyasi erk ile YÖK ve diğer üst makamlar ile yerel güç sahipleriyle olan ilişkilerinde makamlarını koruyucu önlemler olarak üniversite özerkliğini düşürmektedirler. Bu gruptaki yöneticilere göre mali konularda özerklik zor kazanılacak bir konudur. Bunda üniversitenin yapısı ile genel anlamda toplumun kültürel özelliklerinin "para veririm, karışırım" tarzında olmasının, üniversiteye dış müdahaleleri artırdığını, oysa batıda bunun farklı olduğu düşünülmektedir.

Akademik özerklik konusunda endekse giren ve endeks dışı üniversitelerdeki dekan, dekan yardımcısı ve bölüm başkanları benzer görüşler ifade etmişlerdir. Üniversitede akademik özerkliğin varlığı için öncelikle akademisyenlerin özgür olması, iş güvencesinin olması ve kuruma güven duymaları gerekmektedir.

### **Öneriler**

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yararlanarak bu konuda yapılacak ileri araştırmalar ile yükseköğretimde karar alıcılar ve bu kararları uygulayıcılar için kimi öneriler getirilmiştir.

#### **İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Yükseköğretim kurumlarının gelir ve giderlerine yönelik detaylı incelemeler yapılarak mali şeffaflığın mali özerkliği ne kadar desteklediği araştırılabilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinin şeffaflık düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinin öncelik verdiği alanlar karşılaştırılabilir.
- TÜBİTAK'ın girişimcilik ve yenilikçilik endeksinin kapsamını genişletmeye dönük ulusal standartlar oluşturulabilir (Joint Committee gibi).

#### **Karar Alıcılara ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

- Üniversitelerde yapılan faaliyetlerle ilgili iç ve dış paydaşlar daha fazla bilgilendirilebilir. Bu konuda çalıştaylar, mini toplantılar, web sitesi yayınları, ek kurulların oluşturulması ve benzeri faaliyetler yapılabilir.

- Yükseköğretimde özerkliği geliştirmek için yasada ve ilgili mevzuatlarda düzenlemeler yapılabilir. Düzenlemeler kurumlara kaynak aktarımının kurumların işlerine karışılmasını, düşüncelerini özgürce ifade etmelerinin önüne geçilmesini engelleyecek nitelikte olabilir.
- Üniversitelerin yerel yönetimle, sanayi ile ve diğer inovatif kurum ve kuruluşlarla işbirliğini artıracak düzenlemeler yapılabilir.
- Üniversite yöneticilerinin akademik onur ile bağdaşmayan menfaat teminini engelleyici düzenlemeler yapılabilir.
- Üniversitelere genel bütçe dışından kaynaklar bulmasını sağlayıcı yollar geliştirilebilir.
- Akademik personelin iş güvencesi güçlendirilmeli, kurumlarına güven duymaları sağlanmalı, üniversiteler personelini dış müdahalelere karşı korumalıdır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Acar, M. (2013). Eğitimde hesap verebilirlik. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama (ss. 381-410)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktan, C.C. (2008). *Akademik özerklik*. 4 Mayıs 2019 tarihinde [http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozerklik.htm#\\_edn5](http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozerklik.htm#_edn5) adresinden alınmıştır.
- Arslan, A. (2014). *Yeni kamu mali yönetimi*. Ankara: Hermes.
- Ateş, H. (2013). *OECD ülkeleri ile Türkiye'nin yükseköğretim finansman sistemlerinin karşılaştırılması ve Türkiye için bir finansman modeli önerisi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avrupa Üniversiteler Birliği [European University Association] (2007). *The Lisbon Declaration Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose, Brüksel*. 4 Mayıs 2019 tarihinde [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/newsletter/Lisbon\\_declaration.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/Lisbon_declaration.pdf) adresinden alınmıştır.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler (6. Baskı)*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Batırel, F. Ö. (2015). *Üniversitelerde mali özerklik ve sorumluluk*. Uluslar arası Yükseköğretim Konferansı, Ankara:Meteksan.
- Bingöl, B. (2013). *Üniversite özerkliği*. Ankara: Sistem Ofset Yayıncılık.
- Bolay, S.H. (2012). *Üniversite bilim ve Türkiye (Edt: Vedat Bilgin), Çağdaş üniversitede neler önem kazanmaktadır?* Ankara: A Kitap Bir Binyıl.
- Braskamp, L. A., Poston, M., & Wergin, J. (1998). *Accreditation: "Sitting beside" or "standing over"?* 7 Mayıs 2019 tarihinde <http://www.chea.org /Chronicle/Vol1/no4/index.html> adresinden alınmıştır.
- Bülbül, M., ve Demirbolat, O. A. (2014). Hesapverebilirlik ile ilgili Türk milli eğitim sistemin'ne yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 39- 52.
- Büyükoztürk, Ş. Büyükoztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Cendon, A. B. (2005). *Accountability and public administration: concepts, dimensions, developments*. 7 Mayıs 2019 tarihinde <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan006506.pdf> adresinden alınmıştır.
- Commission of the European Communities, (2007). *The European Research Area: New Perspectives*. 161 Final, (Green Paper).
- Cresswell W.C. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Editörleri, M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dülger, C. (2007). *Türkiye’ de bütçe saydamlığı ve bütçe saydamlığı algılama düzeyinin ölçülmesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 7-107.
- Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T., ve Vardar, Ö. (2009). *Neden yeni bir yükseköğretim vizyonu*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi. 4 Mayıs 2019 tarihinde <http://ipc.sabanciuniv.edu/publication/neden-yeni-bir-yukseko-gretim-vizyonu/> adresinden alınmıştır.
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7) 19-45.
- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 179-183.
- Gedikoğlu, T. (2014). 11 Haziran 2014 tarihinde Sayın T. Gedikoğlu ile Gaziantep’te bürosunda saat 10.00’da yapılan görüşme.
- Gülener, S. (2011). Anayasa yapımında yeni bir paradigma: kapsayıcı, Katılımcı, uzlaşmacı anayasa yapım süreçleri ve Çeşitli örnekler. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, C. XV, Y. 2011, Sa. 3
- Günay, D. (2004). *Üniversitenin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği*, International Congress on Higher Education, (27-29 Mayıs 2004.) 4 Mayıs 2019 tarihinde [http://www.academia.edu/411214/%C3%9Cniversitenin\\_Neli%C4%9Fi\\_Akademik\\_%C3%96zg%C3%BCr%C3%B Ck\\_Ve\\_%C3%9Cniversite\\_%C3%96zerkli%C4%9Fi](http://www.academia.edu/411214/%C3%9Cniversitenin_Neli%C4%9Fi_Akademik_%C3%96zg%C3%BCr%C3%B Ck_Ve_%C3%9Cniversite_%C3%96zerkli%C4%9Fi) adresinden alınmıştır.
- Huisman, J. ve Currie, J. (2004). *Accountability in higher education: Bridge over troubled water?* 6 Mayıs 2019 tarihinde [en.unesco.org](http://en.unesco.org) adresinden alınmıştır.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme (Lisansüstü öğretimin planlanması)*. Ankara: Anı.
- Karakütük, K. (2007). *Üniversitelerin Bütçe Yönetimi Sorunları*, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5-7 Eylül, Tokat
- Karayalçın, Y. (1964). *Üniversitelerin İdare ve Murakabesi (Mukayeseli bir inceleme)*: Prof. Hirsch'e Armağan. Ankara: 1964.
- Karayalçın, Y. (1965). *Meseleler ve Görüşler, Kültür-Eğitim-Üniversite-Siyaset-Hukuk*. 1965/VIII. Ankara: Ajans-Türk.
- Karayalçın, Y. (1972). *Meseleler ve görüşler: Kültür-Eğitim-Üniversite-Siyaset- Hukuk*. Ankara: Sevinç.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan Yükseköğretim*. Ankara: Nobel Yayınları, Yayın No: 237
- Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2009). *Türkiyede yükseköğretim karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Leveille, E. D. (2006). *Accountability in Higher Education: A Public Agenda for Trust and Cultural Change*. Center for Studies in Higher Education, UC Berkeley, University of California at Berkeley, Center for Studies in Higher Education.
- Marangoz, C. (2004). *Nasıl bir üniversite. Coşkun Can Aktan Çağdaş Üniversite Üzerine Düşünceler*. İstanbul: Değişim.

- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M.B & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- OECD (2003). *Changing Patterns Of Governance in Higher Education*, 7 Mayıs 2019 tarihinde [http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35747684 .pdf](http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35747684.pdf). adresinden alınmıştır.
- Ordorika, I. (2003). *The limits of university autonomy: Power and politics at the Universidad Nacional Autónoma de México*. Higher Education 46: 361–388, 2003.
- Öztürk, S. (2006). Üniversite özerkliği ve göstergeleri üzerine bir Değerlendirme, *Bilim Eğitim ve Toplum*, 4(16), 114-145.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Eds. M.Bütün ve S.B. Demir.), Ankara: Pegem.
- Resmî Gazete (1981). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981). 06/11/1981 Tarih ve 17506 Sayılı Resmî Gazete. 6 Mayıs 2019 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden alınmıştır.
- Resmî Gazete (2003). 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003). 24/12/2003 Tarih ve 25326 Sayılı Resmî Gazete. 6 Mayıs 2019 tarihinde <http://mevzuat.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Richards, C. A. (2009). *Coding basics: Medical billing and reimbursement fundamentals*. Boston: Delmar Publishing.
- Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sandelowski, M. (2004) *Using Qualitative Research*. *Qualitative Health Research*, 14, 1366-1386. <https://doi.org/10.1177/1049732304269672>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text, and interaction* (2nd Edition). London: SAGE.
- Süzen, Z. B. ve Çalık, T. (2016). Üniversitelerde kurumsal değerlendirme çalışmalarına öğretim üyelerinin katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3) 1403-1418
- Taner, A. (2012). Kamu yönetiminde yeniden yapılanma arayışları ve hesap verme sorumluluğuna etkileri. *Sayıştay Dergisi*, 85(2), 27-50.
- Tekeli, İ. (2012). Yükseköğretim’de yeniden düzenleme arayışlarının nasıl temellendirilebileceği üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 6-10.
- Thompson Q. (2007). Yabancı Gözüyle Türk Yükseköğretim Sisteminin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yükseköğretim Konferansı (14-15 Kasım 2005)*. Ankara: Meteksan.
- Tübitak girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi (2012). 6 Mayıs 2019 tarihinde [https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2016\\_gyue\\_ilk50.pdf](https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2016_gyue_ilk50.pdf) adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2019). “Üniversite” maddesi. [sozluk.gov.tr: üniversite] 4 Mayıs 2019 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/?q=%C3%BCniversite&aranan=> adresinden alınmıştır.
- EtimolojiTürkçe (2020). “Kelime: Üniversite” sayfası. 27 Şubat 2020 tarihinde <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/universite> adresinden alınmıştır.
- Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J. ve Rozsnyai, C. (2008). Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar (Yükseköğretim Sistemi Üzerine 17 Türk Üniversitesinin Eua-Iep Kurumsal Değerlendirme Raporlarına Dayanan Gözlemler ve Öneriler). T/2008-10/473. 4 Mayıs 2019 tarihinde [www.tusiad.org](http://www.tusiad.org). adresinden erişilmiştir.
- Yaman, A. (2016). *Türk yükseköğretim sisteminde saydamlık ve hesapverebilirlik (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, M. (2012). *Yükseköğretim Yönetiminde Dönüşüm ve Türkiye İçin Alternatif Yönetim Modeli Önerisi. Uzmanlık Tezi*. Kalkınma Bakanlığı Yay. Num:2837. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu. (2000). *21. Yüzyılda Türk Üniversiteleri*. Ankara: YÖK.

**İletişim/Correspondence**

Ebru KADIOĞULLARI

[ebruese@hotmail.com](mailto:ebruese@hotmail.com)

Prof. Dr. Hoşcan ENSARI

[hoscan.ensari@okan.edu.tr](mailto:hoscan.ensari@okan.edu.tr)



# The Analysis Of General Adjustment Levels Of University Students In Terms Of Socio-Demographic Variables

**Metin Çelik, Siirt University, ORCID: 0000-0001-5739-1522**

**Yüksel Çırak, İnönü University, ORCID: 0000-0001-5739-1522**

## Abstract

The aim of this study is to analyze whether there is a statistically significant difference in terms of university students' adjustment levels according to the variables such as gender, education level of father and mother, the location where the individual spent most of his/her life and finally the perceived socio-economic condition by the student himself/herself. The research model of this study was relational research method. The participants were the students at various departments in Siirt university, all in four year education in 2017-2018 educational years. 950 students were chosen according to proportional stratified sampling method. The data collection tools were two forms, one scale called Hacettepe Personality Inventory and Individual background information. The collected data was analyzed by performing Independent sample T-test, Kruskal-Wallis test and Single Factorial ANOVA test. According to the findings and results of the study, there appeared no significant difference between the girls and boys in terms of their general adjustment levels. The adjustment levels of university students showed differences in favour of 26+ and 21-25 age group and statistically significant difference for 18-20 age groups. The general adjustment levels of university student showed difference in favor of perceived good and average socioeconomic conditions and statistically significant difference for low level socioeconomic condition. The adjustment level of university students whose mothers are literate or high school graduate was statistically significant compared to those whose mothers were not educated. There was not a significant difference among university students as for the literacy levels of their fathers in terms of their adjustment levels and nor was there any difference in terms of their grade levels and there was no difference among them according to the location variable where they spent most of their lives.

**Keywords:** General adjustment, University students, Various variables



İNÖNÜ University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 441-454  
DOI: 10.17679/inuefd.502450

Article type:  
Research article

Received : 25-12-2018  
Accepted : 12-02-2020

## Suggested Citation

Çelik, M. and Çırak, Y. (2020). The Analysis Of General Adjustment Levels Of University Students In Terms Of Socio-Demographic Variables, İnönü University Journal of the Faculty of Education, 21(1). 441-454. DOI: 10.17679/inuefd.502450

*This article is based on the master dissertation named "The investigation of individual and social adaptation of university students in terms of non-functional attitude and various variables"*

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Adjustment is regarded as the ability of an individual to adapt himself to both his internal well being and the environment he is living in and sustain that relation in an efficient way (Özgülven, 1992). The adjustment period goes on from the birth to death of an individual; however, Alver (1998) explains that especially during the youth period which is a critical and sensitive one, the individual has to handle with sudden and intense cognitive, psychological and physiological changes which appear more complex and concentrated to them compared to other periods of his/her life. Adjustment is very essential for an individual at university and the ones who cannot adjust and adapt themselves at university levels bring about some problems both for themselves and the community in general. The students who lack the ability to adjust themselves to emerging needs might either drop out university or cannot show a certain level of success both socially or academically as much as expected or necessary (Sağınç,2011). Even there are some cases that may have psychological problems at a pathological level while trying to adapt them and solve the emerging problems (Akırmak & Dündar, 2013). For those reasons mentioned above, it appears to be significant to analyze the adjustment levels of university students in terms different variables as it is claimed to have a dynamic nature and be a very essential means for an individual for effective adaptation especially in youth period as accepted by many related scholars.

### **Purpose**

The aim of this study is to analyze whether there is a statistically significant difference in terms of university students' adjustment levels according to the variables such as gender, education level of father and mother, the location where the individual spent most of his/her life and finally the perceived socio-economic condition by the student himself/herself.

### **Method**

This study is based on a relational model research. The participants of the study were from Siirt University in 2017-2018 educational years from different grades at different departments. They were grouped under proportional stratified sampling criteria. There were 257 (%27) students from freshman grade, 240 (%25) from sophomore, 225 (%24) from third grade and 228 (%24) from fourth grades. Among these students were there 441 girls (%46) and 509 boys (%54). The data collection tools were one "Individual Background Information Form" and "Hacettepe Personality Inventory" Scale. Whether there was a statistically significant difference in terms of the participants' adjustment levels as for different variables were analyzed according to Independent variables T-test, One way Variant Analysis and when there was a normal distribution, Kruskal Wallis test. The emergent effect quantity of significant difference was shown as Eta Square ( $\eta^2$ ) ve Cohen's  $d$ .

### **Findings**

The adjustment levels of university students showed differences in favour of 26+ and 21-25 age group and statistically significant difference for 18-20 age groups. The emergent effect quantity was ( $\eta^2=0.15$ ) which is quite high. The general adjustment levels of university student showed difference in favor of perceived good and average socioeconomic conditions and statistically significant difference for low level socioeconomic condition. The effect quantity appeared göre ( $\eta^2=0.017$  which is at a low level. The adjustment level of university students whose mothers are literate or high school graduate was statistically significant compared to those whose mothers were not educated. The emergent effect quantity was ( $\eta^2=0.01$ ) which is at a low level. There was not a significant difference among university students as for the literacy levels of their fathers in terms of their adjustment levels and nor was there any difference in terms of their grade levels and there was no difference among them according to the location variable where they spent most of their lives.

### **Discussion & Conclusion**

There was not a statistically significant difference among students in terms of gender variable. These findings seem to be harmonious with the the results of Alver (1998) and not compatible with Aras (2015). The main reasons for such lack of difference between genders might be those of the participants' being university students, the equality of opportunities given by the society to both of the genders, the similarity of expected roles by the society from both the man and women and the similarity of responsibilities and both of the genders' life experiences. The adjustment levels of university students showed differences in favour of 26+ and 21-25 age group and statistically significant difference for 18-20 age groups. This finding is consistent with the findings of Hall (2015;) but different from that of Ilhan (2015). An individual who is extremely interested in his/her adjustment level is thought to have a greater adjustment level by the enhancement of self in identity acquisition period, adoption of some social and vocational roles and responsibilities and performing those liabilities. The general adjustment levels of university student showed difference in favor of perceived good and average socioeconomic conditions and statistically significant difference for low level socioeconomic condition. This finding is consistent with those of Aydın (2012) and Thulasiyammal & Sumathi (2017). The improvement of socio economic conditions from the supply of basic necessities to being able to participate in socio-cultural activities may inevitably improve the adjustment levels of individuals. The adjustment level of university students whose mothers are literate or high school graduate was statistically significant compared to those whose mothers were not educated. This finding is consistent with that of Aydın (2012) and Tuncel (2005). Literate and educated mothers may get away from traditional approaches to bring up their children in an efficient way meanwhile trying to manipulate the opportunities of the environment and social support systems as much as possible in contrast to uneducated mothers. There was not a significant difference among university students as for the literacy levels of their fathers in terms of their adjustment levels. This result shows both consistency and inconsistency with some findings or related studies like Tuncel (2005) and Yeşil Yağrak (1993). This result might have emerged like this in that the study was conducted in a region where the relationship between two subcomponents of family structure, offspring and father has a strict borderline like a close box. This finding is inconsistent with the findings of the studies Tuncel (2005) and Aktaş (1997). The university students' marriage plans, possibility of having a profession, satisfying the requirements and expectations of their families and having a status within a society especially towards the end of their university education all of which are critical life experiences for them might have detrimental impact on their adjustment levels. There appeared no significant difference of adjustment levels for their mostly residing place. This result was different from the ones in the studies like Aras (2015) and Balabanlı (1990). This finding might be on account of the fact that the individual may face similar conditions as for the factors affecting their personality development and both their and social expectations thanks to the social media communication technologies and technological advances by means of globalization although they might be living in different environmental origins or contexts.

# Üniversite Öğrencilerinin Genel Uyum Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Metin Çelik, Siirt Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5739-1522  
Yüksel Çırak, İnönü Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5739-1522

## Öz

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin, cinsiyet, yaş, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, bireyin yaşamının büyük bir bölümün geçirdiği yer ve kendisini algıladığı sosyoekonomik durum değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma modeli, ilişkisel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni Siirt Üniversitesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında dört yıllık fakültelerde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme oran tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 950 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanılmıştır. Verilerin analizi Bağımsız Örneklemeler için t testi, Kruskal-Wallis testi, Tek Faktörlü Anova kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kız ve erkek öğrencilerin genel uyum düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeyi, yaş grubu 26+ ve 21-25 olanların lehine 18-20 yaş grubundakilerle anlamlı olacak şekilde farklılaşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeyi, kendilerini algıladıkları sosyoekonomik düzey iyi ve orta olanların lehine kötü grubuyla anlamlı olacak şekilde farklılaşmaktadır. Anne eğitim düzeyi okuryazar ve lise olan üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeyi, okuryazar olmayanlara göre anlamlı olacak şekilde yüksek bulunmuştur. Baba eğitimi düzeyine göre, üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf düzeyine göre, üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiğiniz yerleşim yeri değişkenine göre, üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Genel uyum, Üniversite öğrencileri, Çeşitli değişkenler.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 441-454  
DOI: 10.17679/inuefd.502450

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 25-12-2018  
Kabul Tarihi : 12-02-2020

## Önerilen Atıf

Çelik, M. ve Çırak, Y. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Genel Uyum Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 441-454. DOI: 10.17679/inuefd.502450.

Bu çalışma "Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerinin Fonksiyonel Olmayan Tutumlar ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## GİRİŞ

İnsan yaşamında uyum kavramının kritik bir öneme sahip olduğu bütün kuramcılar ve alan uzmanları tarafından kabul edilmektedir. Yaşamın her aşamasında bireyi etkileyen uyumun, günümüz modern toplumlarında birey açısından önemi gittikçe artmaktadır. Nitekim eş seçiminden iş seçimine kadar bireyin yaşam kalitesini etkileyen uyum düzeyi ele alınıp uyum düzeyini yükseltmeye yönelik çalışmalar yapılmadan sağlıklı toplumlar oluşturulması mümkün değildir. Hem bireylerin hem de toplumların sağlıklı olma düzeyini belirleyen uyumun alanyazın tarandığında çeşitli tanımlarına rastlamak mümkündür: Uyum genel olarak bireyin hem birey olarak kendisiyle hem de karşılıklı olarak etkileşim içerisinde olduğu sosyal yaşamındaki bireylerle ilişki sağlayabilmesi ve bu ilişkiyi devam ettirebilmesidir (Özguven, 1992). Kişinin ihtiyaçlarını giderme çabası olarak ele alınan uyum süreci bireyin yaşamında birtakım farklılıklar olduğunda ortaya çıkmaktadır (Erdoğan, Şanlı ve Bekir,2005). Bireyin yaşam alanındaki gerçekleşen birtakım değişikliklere cevap vermesini gerektiren uyum devinimsel bir süreç olup, bireyin uyumuna, yaşadığı olay ve kişilik özellikleri doğrudan etki etmektedir (Geçtan,2015). Doğumdan ölüme kadar kişi sürekli olarak kendisine ve içinde bulunduğu sosyal ortama uyum sağlamak için bir çaba göstermektedir. Bu sayede de birey, toplumda kendi yerini belirlemeye ihtiyaç duyup statü kazanmaya çalışır (Yavuzer, 2003). Bireyin yaşamında olmazsa olmaz bir kavram olan uyum kişisel ve sosyal uyum olmak üzere iki kısımda ele alınmaktadır. Kişisel uyum, kişinin ruhsal yaşamının bütünüyle sağlamak istediği uyumdur. Bununla birlikte kişinin yaşamını sürdürdüğü çevrenin ilgi, arzu ve farklılaşmasına uygun tutum ve eylemlerde bulunması kişisel uyumdan bağımsız değildir (Cüceloğlu,2015). Uyumun ikinci boyutu olan sosyal uyum ise Yavuzer'e (2003) göre, kişinin diğer bireylere karşı adaptasyon içinde olabilme başarısı ve etkileşim içerisinde olduğu topluluklara karşı kendine has bir şekilde kendini gruba kabullendirebilmesidir.

Bireyin yaşamının her aşamasında var olan gelişim ve uyum karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedirler (İkiz, 2017). Uyum, her ne kadar bireyin doğumundan ölümüne kadar sürse de Alver'e (1998) göre kritik ve hassas bir dönem olan gençlik döneminde, bireyin diğer dönemlere göre daha yoğun bir şekilde, bilişsel, ruhsal ve fizyolojik alanlarda yaşadığı yoğun ve ani değişimlerin ortaya çıkardığı uyumsuzluklarla baş etmesi gerekir. Duygusal karmaşa gençlerin, bunalmasına ve duygularının sık sık değişmesine neden olmaktadır.

Bireyin ne çocuk ne de erişkin olduğu gençlik çağı; gelişme, hayata hazırlanma ve ruhsal olgunlaşmayı içeren bir dönemdir. Her ne kadar 12-21 yaş dönemini kapsasa da 21-25 yaş aralığı da gençlik çağı olarak değerlendirilmekte olup uzamış gençlik olarak tanımlanmaktadır (Yörükoğlu,2000). Onur'a (1995) göre; ergenlik döneminin başlangıcı erkeklerde 13-14, kadınlarda 11-13 yaş aralığına denk gelmekte olup sona ermesi kültürel ve kalıtsal birtakım özelliklere göre, 22-28 yaşlarına kadar sürebilmektedir. Erikson'a göre bireyin sosyal ortamında yaşamını sürdürmesini sağlayacak becerileri öğrenmesi ve ergenlik dönemine girmesiyle çocukluk dönemi sona erer, birey gençlik dönemine girer. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan bu dönemde birey kimlik gelişimini en üst düzeyde yaşadığı için bu dönem birey için hayati bir öneme sahiptir. Birey bu dönemde kim olup ve kim olmadığını keşfetmeye çalışmakta olup, bedensel ve zihinsel olarak önemli bir gelişim göstermektedir. Bu durumun sonucu olarak da genç birey kariyer, cinsel ve sosyal kimliğini keşfedecek rollerin arayışı içerisine girmektedir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya,2016). Bireyin yaşamının tümünde kritik bir yeri olan gençlik dönemi kişisel birtakım farklılıkları içermektedir. Birey bu dönem de sosyolojik, bedensel ve psikolojik birçok değişim yaşadığı için, genç yaşamında çözmesi gereken birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu dönem içerisinde ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilen gençler, uyum konusunda başarılı olurken, bu gelişimsel zorlukların üstesinden gelemeyen gençler ruhsal, davranışsal ve duygusal birtakım sorunlar içerisinde boğulup uyuma geçmekte zorluk yaşayabilmektedirler (Geldard ve Geldard, 2013). İkiz (2017)"e göre kişinin sosyal çevresine ve var olan durumuna uyumunu etkileyen pek çok etmen vardır. Ailenin yapısı, arkadaş ortamı, akademik ortam, teknolojik her türlü araç ve gereç ve hedonik adaptasyon kişinin uyumuna etki eden başlıca etmenlerdir.

Ailenin büyüklüğü, anne babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumu parçalanmış olması, ailedeki üyelerin birbirleriyle olan ilişkilerinin kalitesi ve aile üyelerinin rollerine göre, farklı yapılara sahip olan aileler gencin gelişimine ve adaptasyonuna önemli oranda etki etmektedir. (MEB,2011). Tutarsızlığın, belirsizliğin, anlaşmazlığın ve demokratik bir ortamın olmadığı ailelerde büyüyen gençler, toplumsal yapının uygun görmediği gruplara girmeyi, sağlıklı gruplardan daha çok tercih edecek, sürekli bir kararsızlık yaşayacak, güvensizlik içinde olacak ve suç işlemeye eğilimli olacaktır. (Yörükoğlu,2000) Kişiler arası ilişkilerin nitelikli olmadığı, birbirlerinin davranışlarına karşı esnek olmayan, problemlerini çözüme kavuşturamayan, uyumsuzluğun olduğu ve birlikteliğin olmadığı ailelerde, ergenin bir diğer döneme geçişini ve uyum içinde olmasını zorlaştıran stres ve kaygı kaynakları gencin uyumunu zorlaştıracaktır (Geldard ve Geldard, 2013). Anne-babanın eğitim düzeyi konuştukları dili, mesleklerini, sosyo-kültürel çevrelerini, sosyoekonomik

düzeylerini etkilemektedir. Bu durum da çocuğun zihinsel kapasitesine doğrudan etki etmektedir. Ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan gençlerin düşük olanlara göre olayları algılama ve değerlendirmeleri daha sağlıklıdır. Ayrıca eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocukları okul ve toplumsal çevrelerinde birtakım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Örneğin suça yönelen çocukların ebeveynlerinin büyük bir bölümünün okuma yazma bilmediği tespit edilmiştir.(MEB, 2011). Anne-babanın eğitim düzeyi gençlerin aldıkları bilgilerin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Örneğin eğitim düzeyi yüksek olmayan anne-babalar çocuklarını çağın gerektirdiği şekilde yetiştirme bilincine sahip değildirlir. Bundan dolayı çocuklarını gelenekler çerçevesinde eğitmeyi amaçlamaktadır. Bu durumun sonucu olarak genç birey, toplumun yeni değerleri ile ailesinden öğrendiği değerler arasında uyum düzeyini de olumsuz etkileyecek bir bocalama yaşayacaktır (Avcı, 2003).

Ailenin sosyoekonomik düzeyi ebeveynlerin psikolojik durumuna etki ettiği için aile bireylerinin kendi aralarındaki ilişkilerine de etki etmektedir. Dolayısıyla bu durumda bireyin kişilik gelişimine etki edecektir. Gencin bedensel ve psikolojik olarak sağlıklı olması sağlıklı bir beslenme ve iyi bir bakımla gerçekleşmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için de ailenin sosyoekonomik koşullarının iyi olması gerekmektedir. Sosyoekonomik düzeyi yeterli olmayan ailelerde büyüyen çocukların beslenmeleri sağlıklı, sağlıkları kötü, sosyal çevreleri dardır. Ayrıca bu çocuklar kompleksli ve içedönüktürler. Bu durum bireyin akademik olarak başarısız olması, bağımlılık yapan maddelere başlaması, okulunu erken yaşta terk etmesi ve bulunduğu çevreye zarar veren eylemlerde bulunması gibi olumsuz neticeler doğurabilir (MEB, 2011).

Gençlik döneminin zorlu geçmesinin nedeni sadece hızlı psikolojik ve biyolojik gelişmeler değil aynı zamanda bireyin sosyal çevresinde yaşadığı toplumsal problemlerin psikolojik ve biyolojik gelişmelere eklenmesi ile bu dönem daha da zorlu hale gelmektedir. Nitelikli ilişkilerin var olduğu bir toplumun yaratılabilmesi ve gençlik dönemindeki yaşanan problemlerin "döneme özgü geçici sorunlar" olması yani kalıcı sorunlar olmaması için, başta bireyin ailesi ve toplumsal çevrenin katkılarıyla bu dönemin sağlıklı atlatılmasına çalışılmalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ,2011). Bireyin olağan yaşamını engelleyen bireyi derinden sarsan ağır sorunlar ortaya çıkmayınca kadar uyumlu olarak bilinen birçok genç, üniversite yaşamı süresince uyum sorunları ve ciddi davranışsal problemler yaşayabilmektedirler. Bireyin basit sayılacak problemlerinin gittikçe artması, göz ardı edilemeyecek ve etkisi gittikçe artan ciddi sorunların doğmasına neden olmaktadır (Özgül,1992). Uyum üniversite çağındaki bireyin yaşamında önemli bir yer tutmakta olup, üniversite yaşamına uyum sağlayamayan üniversite öğrencileri çeşitli düzeylerde hem kendilerini hem de toplumu etkileyen sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu süreci verimli bir şekilde yaşamayan birey ya üniversite okumayı bırakmakta ya da akademik ve sosyal yaşamıyla ilgili konularda gereken başarıyı gösterememektedir (Sağınç,2011). Hatta bazı üniversite öğrencileri için, bu durumlara uyum sağlamaya ve sorunlarla baş etmeye çalışmak patolojik düzeyde ruhsal problemlerin kaynağı olabilmektedir (Akırmak ve Dündar,2015).

Dinamik bir yapıya sahip olan ve önemi yer yaşam döneminde özellikle de gençlik döneminde bütün alan uzmanları tarafından kabul edilen uyum kavramının, çeşitli değişkenler açısından çalışılması ve çalışılan bu değişkenlerin gözden geçirilmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada birçok faktörden etkilenen ve daha önce araştırmacılar tarafından sıklıkla çalışılan, gençlerin uyum düzeyine etki ettiği düşünülen değişkenlerin gözden geçirilmesini düşünülmektedir. Nitekim alanyazın tarandığında uyum düzeyiyle ilişkili ve uyumu etkilediği düşünülen birçok değişken araştırmalarda incelenmiştir (Akay, 1990; Akbağ ve Erturan, 1995; Aktaş,1997; Aras,2015; Alver,1998; Aladağ-Bayrak,2012; Aslan ve Güven,2010; Balabanlı,1990; Balcı,1999; Ceyhan,1999; Geetha,2013; Goodfellow ve Nowicki, 2009; Heuser, 2007; Köksal, 2000; Metin, 2016; Sağınç, 2011; Şeçkin, 2015 ve Uslu-Gündüz,2006;).

Özellikle üniversite yıllarında, aile desteğinden uzakta öğrenimlerine devam etmek zorunda kalan üniversite öğrencilerin hali hazırdaki uyum düzeylerinin incelenmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin uyum düzeyleri belirlenmeye çalışılmış, öğrencilerin uyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından etkisine bakılmış ve öneriler geliştirilmiştir. Ayrıca bu çalışma araştırmacılar tarafından sıklıkla çalışılan değişkenleri bir arada ele aldığından alan yazına da katkı sağlayacaktır. Bu amaçla geliştirilecek önerilerin ve elde edilen sonuçların psikolojik danışmanların uyum düzeyi ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla bu araştırmada aşağıda verilen soruya cevap aranmıştır.

1.Üniversite öğrencilerinin uyum düzeyleri çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, bireyin kendisini algıladığı sosyoekonomik durum, sınıf, anne ve babanın eğitim düzeyi ve bireyin yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yer) anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel modelde bir araştırmadır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016), göre başlıca örneklerini nedensel karşılaştırma ve korelasyonel yöntemlerin oluşturduğu ilişkisel araştırma genelde bağlantıları ve ilişkileri inceler. Bu çalışma cinsiyet, sınıf, yaş, anne ve babanın eğitim düzeyi, yaşamın büyük bir bölümünün geçirildiği yer, fakülte ve sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin genel, kişisel ve sosyal uyumlarına etkilerini araştırması açısından nedensel karşılaştırmalı bir çalışmadır.

### **Evren ve Örneklem**

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesinin eğitim süresi 4 yıl olan fakültelerinde eğitimlerine devam eden öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 yılında Siirt Üniversitesinin farklı sınıf düzeylerinde eğitim almakta olan öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini hem fakültelerdeki öğrenci sayısının üniversitedeki öğrenci sayısını temsil etme oranı hem de sınıf düzeyinde öğrenci sayılarının fakültedeki öğrenci sayısını temsil etme oranı baz alınarak, oran tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklemdeki kişi sayısının hesaplanmasında kabul edilebilir güven aralığı %95 olarak alınmış, 7000 kişilik bir evrende %95'lik güven aralığı dikkate alındığında evreni temsil edecek tavsiye edilen örneklem büyüklüğü en az 364 kişidir (Krejcie,2004; Akt., Johnson ve Christensen, 2014) . Çalışma grubunda birinci sınıftan 257 (%27), ikinci sınıftan 240 (%25), üçüncü sınıftan 225 (%24) ve dördüncü sınıftan 228 (%24) öğrenci olmak üzere toplam 950 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 441'i (%46) kız ve 509'u (%54) erkek öğrencidir.

### **Veri Toplam Araçları**

#### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formu katılımcıların sınıf düzeyini, yaşını, cinsiyetini, ebeveynlerinin eğitim düzeyini, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yeri, eğitim aldıkları fakülteyi, algıladıkları anne baba tutumunu ve sosyoekonomik düzeylerini belirleyen sorulardan oluşmuştur.

#### **Hacettepe Kişilik Envanteri**

Araştırmada kullanılan "Hacettepe Kişilik Envanteri" öğrencilerin genel, kişisel ve sosyal uyum düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Envanter, 1976 yılında Özgüven tarafından bir deneme formu olarak geliştirilmiştir.1978 yılında Özgüven tarafından birinci revizyonu, 1982'de envanter üzerinde yapılan çalışmaların sonuçlarına göre ikinci revizyonu yapılmıştır. Envanter "kişisel uyum" ve "sosyal uyum" olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerden alınan puanların toplamı genel uyum puanını vermektedir. Ölçek her alt ölçekte toplam 20 soru maddesi ve 8 geçerlilik maddesi olmak üzere 168 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere verilen cevap seçenekleri, Evet (E) ve Hayır (H) olmak üzere iki seçeneğe olup, puanlama için cevap anahtarına göre her maddeye sıfır veya bir puan verilir. Her alt ölçekten alınacak puanlar 0 ile 20 ranjında değişmekte olup puanların yüksek olması bireyin uyum düzeyinin yüksek olduğu, puanların düşük olması ise uyum düzeyinin düşük olduğu manasına gelir.

#### **İşlem**

Araştırma verileri gerekli izinler alındıktan sonra, Siirt Üniversitesinin 4 yıllık fakültelerinde eğitimine devam eden örneklem grubundaki öğrencilerden, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama araçları doldurulmadan önce, öğrencilere anketleri nasıl dolduracakları hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanma süreci yaklaşık olarak 45-50 dakika arası sürdüğü için, öğrencilerin ölçekleri daha sağlıklı doldurmaları amacıyla isteyen öğrencilere ölçek sonuçlarını gerekli iletişim bilgilerini ölçeklere yazdıkları takdirde verileceği söylenmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Örneklemdeki kişi sayısı olan 950'ye ulaşmak amacıyla 1150 öğrenciye araştırmada kullanılan ölçekler uygulanmıştır. Gerekli örneklem sayısına ulaşılıp, verilerin Excel programına giriş işlemleri bittikten sonra veri analizlerin yapılabilmesi için veriler SPSS 23. sürümüne aktarılmıştır. Verilerin arasındaki aşırı uç ve hatalı veriler gerekli kontroller yapıldıktan sonra düzeltilmiştir. Aşırı uç değerler hatadan kaynaklı değilse, yapılacak istatistiksel testin koşul ve amaçları göz önüne alınarak veri ölçütlerine göre girdi süzme (select cases) yöntemiyle devre dışı bırakılmışlardır. Yapılacak istatistiksel testlerin seçilebilmesi amacıyla ilk ve en önemli koşul olan dağılımın normal dağılıp dağılmadığı normallik testleri kullanılarak incelenmiştir. Normalliği bozan aşırı uç değerler select cases seçeneğiyle devre dışı bırakılmıştır. Yapılan testlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Araştırmada çeşitli değişkenlere göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığı, ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ve veriler normal dağılım özelliği göstermediğinde Kruskal-Wallis testi ile tespit edilmiştir. Saptanan anlamlı düzeydeki farkın etki büyüklüğü Eta kare ( $\eta^2$ ) ve Cohen's d yöntemleri kullanılarak bulunmuştur.

## **BULGULAR**

Tablo 1.

*Cinsiyet Değişkeni Açısından Genel Uyum Düzeyleri Sonucu*

Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Kadın	441	83.45	19.55	948	-1.956	0.051
Erkek	509	86.02	20.75			

Tablo 1'e göre, genel uyum düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmış olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testinde, erkek öğrencilerin genel uyum düzeyi ortalaması ( $X=86.02$ ) kadın öğrencilerinin genel uyum düzeyi ortalaması ( $X=83.45$ ) arasında anlamlı fark bulunmamıştır [ $t_{(948)}=-1.956$ ,  $p>0.05$ ]. Sonuç olarak genel uyum düzeyi üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 2.

*Öğrencilerin Genel Uyum Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonucu*

Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark
1.17-20	381	441.49	2	12.039	0.002	1-2
2.21-25	548	494.88				
3.26-+	21	586.71				

Tablo 2'ye göre, yaş değişkenine göre öğrencilerin genel uyum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmış olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testinden elde edilen sonuçlara göre, yaş değişkeni açısından genel uyum düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $X^2_{(2)}=12.039$ ,  $p<0.05$ ]. Kruskal-Wallis testi farkların hangi gruplar arasında olduğunu gösteren çoklu karşılaştırma seçeneği sunmadığından tüm grupların ikili bir şekilde Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılması sorunu ortadan kaldırır (Can, 2016). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, 1 ile 2 ve 1 ile 3 grupları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen etki büyüklüğü testinde elde edilen sonuca göre, ( $\eta^2=0.15$ ) bu etki büyük düzeydedir.

Tablo 3.

*Öğrencilerin Genel Uyum Düzeyinin Kendilerini Algıladıkları Sosyoekonomik Düzey Değişkeni Açısından Tek Faktörlü Anova Sonucu*

Boyut	Sosyoekonomik Düzey	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Genel Uyum	1.İyi	Gruplar Arası	6654.177	2	3327.088	8.250	0.00	3-1
	2.Orta		381896.85					
	3.Kötü	Toplam	388551.033	949				

Tablo 3'e göre kendilerini algıladıkları sosyoekonomik düzeyi farklı olan 950 üniversite öğrencisinin, genel uyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, sosyoekonomik düzeyleri dikkate alınarak oluşturulan grupların genel uyum düzeyleri ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, sosyoekonomik düzeyi kötü olan öğrencilerin ortalaması ( $X=76.85$ ), sosyoekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin ortalaması ( $X=85.18$ ), sosyoekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin ortalaması ( $X=87.71$ ), en az iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $F_{(2-947)}=8250$ ,  $p<0.01$ ]. Test sonucu elde edilen etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.017$ ) değerine göre bu fark küçük düzeydedir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testine göre, algıladığı sosyoekonomik düzeyi kötü olan grup ile diğer gruplar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

*Öğrencilerin Genel Uyum Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Faktörlü Anova Sonucu*

Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Genel Uyum	1.OkuryazarDeğil	Gruplar Arası	4698.140	5	939.628	2.311	0.042	1-2
		Toplam						



2.Okuryazar	Gruplar	383852.89	944	406.624
3. İlkokul	İçi			
4. Ortaokul	Toplam	388551.033	949	
5. Lise				
6. Üniversite				

Tablo 4'e göre, anne eğitim düzeyleri farklı olan 950 üniversite öğrencisinin, genel uyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, anne eğitim düzeyleri dikkate alınarak oluşturulan grupların genel uyum düzeyleri ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin ortalaması ( $X=82.90$ ), anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin ortalaması ( $X=88.23$ ), anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin ortalaması ( $X=85.28$ ), anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin ortalaması ( $X=87.01$ ), anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ortalaması ( $X=89.75$ ), anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ortalaması ( $X=82.67$ ), en az iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur [ $F(5-944) = 2.311, p<0.05$ ]. Test sonucu elde edilen etki büyüklüğü değerine göre ( $\eta^2=0.01$ ) bu fark küçük düzeydedir. Yapılan LDS çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan (1) grupta, okuryazar (2) ve lise (3) grupları arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 5

*Öğrencilerin Genel Uyum Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Faktörlü Anova Sonucu*

Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Genel Uyum	1.OkuryazarDeğil	Gruplar Arası	4466.435	6	744.406	1.826	0.091	-
	2.Okuryazar	Gruplar İçi	384084.56	943	407.733			
	3. İlkokul							
	4. Ortaokul	Toplam	388551.033	949				
	5. Lise							
	6. Üniversite							
	7. Yüksek L.							

Tablo 5'e göre, baba eğitim düzeyleri farklı olan 950 üniversite öğrencisinin, genel uyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, baba eğitim düzeyi dikkate alınarak oluşturulan grupların genel uyum düzeyleri ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin ortalaması ( $X=83.23$ ), baba eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin ortalaması ( $X=81.50$ ), baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin ortalaması ( $X=83.73$ ), baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin ortalaması ( $X=86.95$ ), baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ortalaması ( $X=89.75$ ), baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ortalaması ( $X=86.84$ ) ve baba eğitim düzeyi yüksek lisans olan öğrencilerin ortalaması ( $X=79.54$ ), arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır [ $F(5-944) = 1.826, p>0.05$ ].

Tablo 6

*Öğrencilerin Genel Uyum Düzeyinin Sınıf Değişkeni Açısından Tek Faktörlü Anova Sonucu*

Boyut	Sınıf	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Genel Uyum	1.Sınıf	Gruplar Arası	1994.895	3	664.965	1.627	0.181	--
	2.Sınıf	Gruplar İçi	386556.13	946	408.622			
	3.Sınıf							
	4.Sınıf	Toplam	388551.03	949				

Tablo 6'ya göre, sınıf düzeyleri farklı olan 950 üniversite öğrencisinin, genel uyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, sınıf düzeyleri dikkate alınarak oluşturulan grupların genel uyum düzeyleri ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, sınıf düzeyi, 1.sınıf olan öğrencilerin ortalaması ( $X=82.70$ ), 2.sınıf olan öğrencilerin ortalaması ( $X=84.83$ ), 3. sınıf olan öğrencilerin ortalaması ( $X=85.59$ ), 4.sınıf olan öğrencilerin ortalaması ( $X=86.59$ ), aralarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır [ $F(3-946) = 1.627, p>0.05$ ].

Tablo 7

*Öğrencilerin Genel Uyum Düzeyinin Yaşamlarının Büyük Bir Bölümünü Geçirdiği Yer Değişkeni Açısından Tek Faktörlü Anova Sonucu*

Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Genel Uyum	1.Köy	Gruplar	3787.899	4	946.975	2.326	0.055	--
	2. Kasaba	Arası						
	3. İlçe	Grup İçi	3787.899	945	407.157			
	4. Şehir	Toplam	388551.033	949				
	5.Büyükşehir							

Tablo 7'ye göre, sınıf düzeyleri farklı olan 950 üniversite öğrencisinin, genel uyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, yer değişkeni dikkate alınarak oluşturulan grupların genel uyum düzeyleri ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda, köy grubundaki öğrencilerin ortalaması ( $X=83.24$ ), kasaba grubundaki öğrencilerin ortalaması ( $X=83.67$ ), ilçe grubundaki öğrencilerin ortalaması ( $X=82.02$ ), şehir grubundaki öğrencilerin ortalaması ( $X=86.10$ ), büyükşehir grubundaki öğrencilerin ortalaması ( $X=83.67$ ), aralarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır [ $F(4-946) = 2.326, p>0.05$ ].

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, genel uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın tarandığında genel uyum düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin araştırmaların bir kısmı araştırmadan elde edilen bulgu ile tutarlılık gösterirken bir kısmı da araştırmaların sonucu ile tutarsızlık göstermektedir. Alver (1998), 200 üniversite öğrencisinden oluşan örneklem grubuyla yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından genel uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Bu durumu ülkemizde gittikçe artan bir şekilde kadın ve erkeğe ilişkilerde ve sosyal statü konularında eşit olanakların sunulması şeklinde açıklamaktadır. Ancak Aras (2015), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin lehine genel uyum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü üzere alanyazın tarandığında cinsiyet değişkeni açısından genel uyum düzeyine dair kesin bulguların olmadığı söylenebilir. Bu araştırmada, cinsiyet değişkeninin genel uyum düzeyine anlamlı bir etkisinin olmamasının sebebi olarak, örneklem grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması, toplumun her iki cinsiyete gittikçe artan bir şekilde eşit olanaklar sunması, toplumsal yaşamda hem kadınlardan hem de erkeklerden beklenen rol ve sorumlulukların birbirine benzer olması ve erkek ve kadınların benzer yaşam tecrübelerini deneyimlemeleri gösterilebilir.

Üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeyleri, yaş grubu 26-+ ve 21-25 olanların lehine 18-20 yaş grubundakilerle anlamlı olacak şekilde farklılaşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırmaların bulgusuyla tutarlı araştırmaların yanı sıra tutarlı olmayan araştırmalarda mevcuttur. Hall (2015), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada 18-19 yaş grubundaki öğrencilerin uyum düzeyini 20-+ yaş grubundaki öğrencilerin uyum düzeyinden istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde yüksek bulmuştur. İlhan (2015), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada yaş değişkeni açısından sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı olacak bir fark bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen sonuca göre yaş grubu yükseldikçe uyum düzeyinin artması şu şekilde açıklanabilir: Uyum düzeyi ile yakından alakalı olduğu düşünülen bireyin kimlik kazanımı sürecinde ilerlemesi, toplumsal ve mesleki birtakım rolleri ve sorumlulukları benimsemeleri ve yerine getirmelerinin üniversite öğrencilerinin uyum düzeyini yükseltebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bireyin yaşı ilerledikçe tecrübe ettiği olumlu veya olumsuz yaşam olayları sayesinde belirli bir olgunluğa ulaşması uyum düzeyini artırabilecektir. Nitekim Geldard ve Geldard (2013) göre, birey kişisel kimliğini geliştirdikçe zaman içerisinde olgunlaşmaktadır.

Genel uyum düzeyi, iyi ve orta grubun lehine olmak üzere kötü grubundaki öğrencilerle istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin kendilerini algıladıkları sosyoekonomik düzeyin uyum düzeylerini etkilediğini söyleyebiliriz. Alanyazın incelendiğinde konuyla alakalı olan araştırmaların, araştırmada elde edilen sonuçla tutarlı olduğu ortaya görülmektedir. Aras (2015) üniversite

öğrencileriyle yaptığı çalışmada, genel uyum düzeyi, sosyoekonomik düzeyini iyi olarak algılayan gruptaki öğrencilerin lehine olmak üzere kötü olarak algılayan gruptaki öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Thulasiyammal ve Sumathi (2017) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ailelerinin yıllık gelir değişkeni açısından kişisel uyum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuşlardır. Nitekim temel ihtiyaçlarının karşılanmasından sosyokültürel etkinliklerin içerisinde bulunabilmeye kadar bireyin yaşamının her alanında bireyi etkileyen sosyoekonomik durumun yükselmesi ile uyum düzeyinin artması da normaldir. Özellikle gençlik döneminde olan birey, sürekli olarak kendisini akranlarıyla karşılaştırmaktadır. Bireyin sosyoekonomik durumundan dolayı bu kıyaslamalarla ilgili eksiklik hissetmesinin uyum düzeyini düşürebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Geldard ve Geldard (2013) göre, çağımızda kitle iletişim araçlarının sebep olduğu sosyoekonomik gereksinimler bireylerin aşırı stres yaşamasına neden olmaktadır. Örneğin yazılı ve görsel medya, devamlı bir biçimde yüksek gelire sahip örnekleri gençlere model olarak sunmaktadır. Fakat birçok bireyin iş bulmasının nerdeyse imkânsız olduğu bir ortamda bu durum gençler açısından problemlere neden olmaktadır.

Anne eğitim düzeyi lise ve okuryazar olanların lehine okuryazar olmayanlar ile genel uyum düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili yapılan çalışmaların tutarlılık göstermediği söylenebilir Aydın (2012) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, sosyal uyum düzeyi açısından annelerinin eğitim düzeyi lise ve yüksek lisans olanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Tuncel (2005) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, genel uyum düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Araştırmada anne eğitim düzeyi lise ve okuryazar olanların lehine okuryazar olmayanlar ile genel uyum düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmasının sebebi olarak, okuryazar annelerin okuryazar olmayanlara göre çocuklarını daha sağlıklı yetiştirmek için, hem geleneksel yöntemlerden uzaklaşmaya daha açık olmaları hem de çevrenin sunduğu imkânlardan ve sosyal destek sistemlerinden daha fazla yararlanabilmeleri gösterilebilir.

Genel uyum düzeyleri, baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç alan yazındaki bazı çalışmalarla tutarsızlık göstermekte iken, bazı çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir. Avcı (2015), tarafından lise öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada sosyal uyum düzeyinin alt boyutlarının, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olacak şekilde farklılaştığını bulmuştur. Yeşilyaprak (1993), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada kişisel uyumu doğrudan etkileyen kişisel gelişim ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Yine Tuncel (2005) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, baba eğitim düzeyi değişkenine göre üniversite öğrencilerinin genel, kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın yapıldığı bölge itibarıyla, ailenin alt sistemleri olan baba alt sistemi ile çocuk alt sistemi arasındaki ilişkinin daha çok kapalı sınırlara sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bundan dolayı, çocuğun kimliğini kazanması ve toplumsallaşmasında çocuk alt sistemi ile açık sınırlara sahip olan anne alt sistemi daha önemli bir faktör haline gelmektedir. Bu durumda babanın eğitim düzeyine göre, üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin anlamlı olacak şekilde farklılaşmamasının sebebi olabilir. Nitekim Tuncel (2005) göre, sahip olduğumuz babaerkil aile yapısından dolayı çocuklarla babalar arasında doğrudan etkileşim olmadığından babanın eğitim düzeyi çocuklarının uyum düzeyleri üzerinde etkili olmayabilir.

Sınıf düzeyi değişkeni açısından genel uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aras (2015) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, kişisel uyum düzeyi sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, sosyal ve genel uyum düzeyi istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde farklılaşmaktadır. Tuncel (2005) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada 1.sınıftaki öğrencilerle karşılaştırıldığında 4.sınıfların lehine genel, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Görüldüğü üzere araştırmamızın sonuçları bazı çalışmalardan elde sonuçlarla tutarlı iken bazılarıyla da tutarsızdır. Üniversite öğrencilerinin genel uyum düzeyleri arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamasının sebebi olarak, üniversite öğrencileri sınıf düzeyleri yükseldikçe her ne kadar kimlik gelişimlerini tamamlama yolunda önemli adımlar atsalar bile, üniversite eğitiminin sonlarına doğru uyum düzeylerine doğrudan etki edecek olan evlilik planları, iş sahibi olabilmek, ailenin beklentilerine cevap verme ve toplumun içinde statü sahibi olma gibi kritik yaşam olaylarının etkisinin artması gösterilebilir.

Yer değişkeni açısından genel uyum düzeyi en yüksek grup büyükşehir grubu olmasına rağmen genel uyum düzeyi ortalamaları yer değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Aras (2015) üniversite

öğrencileriyle yaptığı çalışmada, yer değişkeni açısından genel ve sosyal uyum düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Balabanlı (1990) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada, yer değişkeni açısından genel, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel uyum düzeyleri arasında yer değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmaması; çağımızda kitle iletişim araçları ve teknolojik gelişmeler sayesinde yaşanan küreselleşmeyle, gençler farklı yerleşim yerlerinde yaşamış olsalar bile kişilik gelişimlerini etkileyen faktörlerin ve hem kendilerinin toplumdan beklentilerinin hem toplumun gençten beklentilerinin benzer olmasından kaynaklı olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak alan uzmanlarına ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik olarak bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Yaş grubu 18-20 olan üniversite öğrencilerine yönelik üniversite yaşamının başlamasıyla deneyimleyecekleri olası durumlar hakkında bilgi verilebilir. Ayrıca bu yaş grubundaki bireylere içerisinde oldukları gelişim evresi ve diğer dönemlerle ilgili bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
2. Alan uzmanları tarafından öğrencilerin uyum düzeylerini artırıcı çalışmalar yapılabilir.
3. Her öğretim kademesinde okul rehberlik servislerinin ve ruh sağlığı hizmetleri sunan diğer kurumların anne eğitimleri ile ilgili çalışmaların desteklenmesi yaygınlaştırılması, iş birliğinin sağlanması ve sistemli hale gelmesi için gerekli olan çalışmalar yapılabilir.
4. Üniversite birinci sınıf öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sporsal, sanatsal ve kültürel etkinliklere yönlendirilebilir. Ayrıca sosyal uyum düzeylerini artırıcı çalışmalar (akran danışmanlığı, kişisel ve grup rehberliği) PDR birimlerince yapılabilir.
5. Bu çalışma Siirt Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Bu sebeple araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından farklı üniversitede öğrenimlerine devam eden öğrenciler üzerinde araştırmacılar tarafından benzer çalışmalar yapılabilir.
6. Yerleşim yeri ilçe olan üniversite öğrencilerinin daha önceki yaşam çevrelerinden kaynaklı olumsuz etkileri ortadan kaldırmaya yönelik çeşitli çalışmalar (oryantasyon, sosyokültürel, entegrasyon) yapılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Akay, N. (1990). *Lise öğrencilerine ilişkin bazı niteliklerin sosyal ve kişisel uyum düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbağ, A. ve Erturan, N. (1995). Liseli ergenlerin anne- baba tutumlarının algılamaları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 1-15.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Akırmak, G. ve DüNDAR, H. (2015). Üniversitede psikolojik danışmanlık el kitabı. F. Yurtseven ve M. Paker (Eds.), *Üniversite gençliği döneminin gelişimsel özellikleri ve psikolojik zorluklar* (s.17-47) içinde. İstanbul: Mega.
- Akay, N. (1990). *Lise öğrencilerine ilişkin bazı niteliklerin sosyal ve kişisel uyum düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ-Bayrak, Ö. (2012). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Aras, E. (2015). *Üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aslan, S. ve Güven, M. (2010). Bağlanma ve kişisel uyum arasındaki ilişkide ayrışma bireyleşmenin aracılığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 181-191.
- Avcı, M. (2015). *Ergenlik ve toplumsal uyum sorunları*. İstanbul: Son Çağ.
- Aydın, E. (2012). *Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirmeleri ile sosyal uyum ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Balabanlı, F. (1990). *Öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkileyen bazı etmenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balçı, T. (1999). *Yetiştirme yurdu ile ailesi yanında kalan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin okul başarılarına etkisi incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Ceyhan, E. (1999). Mesleki sorun düzeyleri farklı okul öğretmenlerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 45-55.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çelebi, N. ve Ülker, N. (2013). Yükseköğretim Kurumlarından Eğitimci Bireylerin Uyum Algı ve Davranışlarını Etkileyen Unsurlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 127-139.
- Duman, S. ve Kuru, E. (2010). Spor yapan ve spor yapmayan Türk öğrencilerin kişisel uyum düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 18-26.
- Erdoğan, S., Şanlı, H.S. ve Bekir, H.Ş. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(11), 479-496.
- Geçtan, E. (2015). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geetha, S. (2013). Personel adjustment of the student trainees. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(4), 123-128.
- Geldard, K. ve Geldard, D. (2013). *Ergenler ve gençlerde psikolojik danışma*. (Çev. Edt. M. Pişkin). Ankara: Nobel.
- Goodfellow, S., Nowicki, S. J.. (2009). Social adjustment, academic adjustment, and the ability to identify emotion in facial expressions of 7-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 170, 3, 234-244.
- Hall, E.M. (2015). *Examining gender differences and relationships among facebook usage, personal identity, social identity, personal-emotional adjustment and social adjustment*. (Unpublished Master's Thesis). George Mason University, Fairfax.
- Heuser, B. L. (2007). Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, 37, 293-303.
- İkiz, E.F. (2017). Yaşam dönemleri ve uyum sorunları. F. Savi Çakar (Ed.), *Ruh sağlığına genel bakış, uyum ve uyumsuzluk* (s.1-26) içinde .Ankara: Pegem.
- İlhan, O. (2015). *Üniversite öğrencilerinde, dikkat eksikliği hiperaktivite düzeyleri ile sosyal uyumları ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. Ş.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karaca, R. ve İkiz, F.E. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış*. İstanbul: Remzi.
- Köksal, A. (2000). Müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 99-107.
- Metin, S.C. (2016). *Üniversite öğrenclerinin rekreatif faaliyetlere katılım düzeyleri ile sosyal uyum becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Gençlerde uyum problemleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özgülven, İ.E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5-13.
- Özgülven, İ.E. (1992). *Hacettepe kişilik envanteri el kitabı*. Ankara: Odak Ofset Matbaacılık.

- Sağınç, N. (2011). *Üniversite yaşamına uyum sürecine etki eden faktörler ve birbirleri ile ilişkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şeçkin, S. (2015). *Ergenlerde ebeveynlerden algılanan ilgi/kabul ile ergenin sosyal uyumu ve dürtü kontrol düzeyi arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thulasiyammal, R. and Sumathi, R. (2017). A study on anxiety and personal adjustment of higher secondary school students in vellore district. *International Educational Scientific Research Journal*, 3(5), 62-67.
- Tuncel, M. (2005). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile eğitim fakültesi öğrencilerinin kişisel ve sosyal uyum düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uslu-Gündüz, H. (2006). *Uyum sorunları olan öğrencilerin anne-baba, öğretmen ve kendileri tarafından bu sorunun ele alınış biçiminin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Yazgan- İnanç, B. ve Yerlikaya, E.E. (2016). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem.
- Yeşilyaprak, B.(1993). *Kişiliğin gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma*. *Aile ve Toplum Dergisi*. 3(1),3-16.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı*. İstanbul: Özgür.

**İletişim/Correspondence**

Öğretim Görevlisi, Metin ÇELİK  
metincelik@siirt.edu.tr  
Dr. Öğretim Üyesi, Yüksel ÇIRAK  
yüksel.cirak@inonu.edu.tr