



# GEFAD



**GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)**  
**GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)**

NİSAN/APRIL 2020 • CİLT / VOLUME 40 • SAYI / NUMBER 1

**Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi**  
**Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education**

Prof. Dr. İbrahim USLAN  
Rektör / Rector

**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA  
Dekan / Dean

**Yönetim Adresi / Address of Directors**

Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
06500, Teknikokullar, ANKARA  
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93  
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>  
e-posta: [gefad@gazi.edu.tr](mailto:gefad@gazi.edu.tr)

**Yerel Süreli Yayın / Local Periodical**

ISSN-1301-9058

**Basım Tarihi / Publication Date**

30.04.2020



## **Gazi Üniversitesi** **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

### **Sahibi:**

Rektör

Prof. Dr. İbrahim USLAN

### **Baş Editör**

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA

### **Editörler**

Dr. Öğr. Üyesi Hasan ES

Dr. Öğr. Üyesi Zehni KOÇ

Dr. Ahmet GÖKMEN

### **GEFAD Editörler Kurulu**

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

### **GEFAD Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şeyda ÇILDEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi Üniversitesi

## **Gazi University** **Journal of Gazi Educational Faculty**

### **Owner:**

Rector

Prof. Dr. İbrahim USLAN

### **Editor in Chief:**

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA

### **Editors**

Asst. Prof. Dr. Hasan ES

Asst. Prof. Dr. Zehni KOÇ

Dr. Ahmet GÖKMEN

### **GUJGEF Editorial Board**

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University

Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi University

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

### **GUJGEF Publication Board**

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi University

Prof. Dr. Şeyda ÇILDEN, Gazi University

Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi University

Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi University

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University

Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi University

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University

Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi University

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, ODTÜ  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ  
Doç. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi M. İkbâl YETİŞİR, Ankara Üniversitesi

#### **Editör Yardımcısı**

Arş. Gör. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi

#### **Redaktörler**

Arş. Gör. Dr. Şadan ALTINOK, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Akça Okan YÜKSEL, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Eda Nur KARAKUS AKTAN, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Figen DEMİREL UZUN, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Samed Yasin ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi

#### **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)**

eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi  
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE  
**web:** www.gefad.gazi.edu.tr  
**e-posta:** gefad@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University  
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi University  
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi University  
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University  
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University  
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu University  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, METU  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, METU  
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University  
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University  
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir University  
Asst. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs University  
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University  
Asst. Prof. Dr. M. İkbâl YETİŞİR, Ankara University

#### **Associate Editör**

Res.Asst. Zafer ERTÜRK, Gazi University

#### **Redactors**

Res. Asst. Dr. Şadan ALTINOK, Gazi University  
Res. Asst. Akça Okan YÜKSEL, Gazi University  
Res. Asst. Eda Nur KARAKUS AKTAN, Gazi University  
Res. Asst. Figen DEMİREL UZUN, Gazi University  
Res. Asst. Mertcan ÜNAL, Gazi University  
Res. Asst. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University  
Res. Asst. Murat ASLAN, Gazi University  
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University  
Res. Asst. Samed Yasin ÖZTÜRK, Gazi University

#### **Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)**

is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education  
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY  
**web:** www.gefad.gazi.edu.tr  
**e-mail:** gefad@gazi.edu.tr

### **Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz**

- Prof.Dr. Atila YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof.Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Lütfullah TÜRKMEN, Uşak Üniversitesi  
Prof.Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi  
Prof.Dr. Nuri BALOĞLU, Ahi Evran Üniversitesi  
Prof.Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi  
Prof.Dr. Şeref TAN, Gazi Üniversitesi  
Doç.Dr. Arif ÖZER, Hacettepe Üniversitesi  
Doç.Dr. Celal Turgut KOÇ, Gazi Üniversitesi  
Doç.Dr. Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN, Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Doç.Dr. Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi  
Doç.Dr. Hatice Kübra GÜLER SELEK, Düzce Üniversitesi  
Doç.Dr. İshak KOZİKOĞLU, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Doç.Dr. Mehmet KANDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi  
Doç.Dr. Mihriban Betül YILMAZ, Yıldız Teknik Üniversitesi  
Doç.Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi  
Doç.Dr. Nurcan DEMİRALP, Gazi Üniversitesi  
Doç.Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Doç.Dr. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Başak BEYDOĞANTANGÖR, Gazi Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Binnur YILDIRIM HACIİBRAHİMOĞLU, Giresun Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Burcu KARABULUT ÇOŞKUN, Kastamonu Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Cem BABADOĞAN, Ankara Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Ezgi MOR DİRLİK, Kastamonu Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Gülcan MIHLADIZ TURHAN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Hakan KOĞAR, Akdeniz Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Mahmut POLAT, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Mehmet Koray SERİN, Kastamonu Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Mehmet ŞATA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Münevver İLGÜN DİBEK, TED Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Veysel AKÇAKIN, Uşak Üniversitesi  
Dr.Öğr.Üyesi. Yakup YILMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Öğr.Gör.Dr. Burak AYDIN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Dr. Cansu AYAN, Ankara Üniversitesi  
Dr. Elif Kübra DEMİR, Ege Üniversitesi  
Dr. İbrahim UYSAL, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Dr. Serap BÜYÜKKIDIK, Sinop Üniversitesi



**Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)**  
**Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)**

**NİSAN / APRIL 2020 • CİLT/VOLUME: 40 • SAYI / NUMBER: 1**

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

Öğretmen Duygu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması Adaptation of the Teacher Emotion Scale into Turkish Culture Sakine GÖÇER ŞAHİN, Dilek İLHAN BEYAZTAŞ & Yakup BOSTANCI.....	1-22
İlkokul Müdürlerinin Okul Yönetimlerinde Öğretmenlerin Etkisi Teacher Influence on Management Process of Primary School Principals Ahmet Melih GÜNEŞ.....	23-50
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Algıları Preschool Teacher Candidates' Perceptions of Special Needs Children Servet KARDEŞ & Necdet TAŞKIN.....	51-73
Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Empati Düzeylerine Etkisi Effect Of Empathy-Oriented Cyberbullying Psycho-Education Program On Cyberbullying And Empathy Level of 9th and 10th Grade Students Ayşe AKYÜZ & Zehni KOÇ.....	75-111
Kelime İlişkilendirme Testi ile Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilimin Doğasına İlişkin Sahip Oldukları Kavramların İncelenmesi Investigation of Science Teachers' Knowlegde of Nature of Science Concepts with the Word Association Test Betül TİMUR, Nagihan İMER ÇETİN, Serkan TİMUR & Oktay ASLAN.....	113-137
Öğrencilerin Eğitim Kademelerinde Liderliği Deneyimleme Durumlarının Analizi Analysis of Students' Experiences of Leadership in Educational Levels Hamza ÖZ & Nuri BALOĞLU.....	139-158



Arapça Konuşma Öğretiminde Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi Evaluation Of Student Opinions on Arabic Speech Teaching Musa YILDIZ & Ersin ÇİLEK.....	159-181
Öğretmenlerin Öğretim Programı Uyarlamaları Üzerine Bir Durum Çalışması: Devlet ve Özel Lise Farklılıkları A Case Study on the Teachers' Curriculum Adaptations: Differences in State and Private High School Nilay T. BÜMEN & Ümran YAZICILAR.....	183-224
Okullarda Denetimin Gerekliliği Üzerine Öğretmen Görüşleri Teachers' Opinions about the Necessity of Supervision in Schools Vicdan ALTINOK, Mine TEZEL & Serpil S.GÜNGÖR.....	225-253
Aile İletişim Becerileri Psiko eğitim Programının Eşlerin İletişim Becerilerine ve Çift Uyumuna Etkisi The Effect of Family Communication Skills Psychoeducation Program on Couples' Communication Skills and Dyadic Adjustment Abdullah ATAN & Mustafa BULUŞ.....	255-288
İnkılâp Tarihi Öğretimine Yönelik Tarama Modelindeki Tezlerin Analizi An Analysis of Dissertations on Teaching the History of Turkish Revolution Bülent AKBABA.....	289-328



GEFAD / GUJGEF 40(1): 1-22(2020)

## Öğretmen Duygu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması\*

### Adaptation of the Teacher Emotion Scale into Turkish Culture

Sakine GÖÇER ŞAHİN<sup>1</sup>, Dilek İLHAN BEYAZTAŞ<sup>2</sup>, Yakup BOSTANCI<sup>3</sup>

<sup>1</sup>WIDA at WCER at University of Wisconsin-Madison, gocersahin@wisc.edu.

<sup>2</sup>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D.  
dilekilhanbeyaztas@gmail.com

<sup>3</sup>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D.  
ykpbstnc@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 14.12.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 24.02.2020**

#### ÖZ

*Bu çalışmada Chen (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Duygu Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye'nin yedi bölgesinde çeşitli branşlarda öğretmenlik yapan 366'sı kadın ve 232'si erkek olmak üzere 598 öğretmenden elektronik ortamda hazırlanan bir ölçme aracı ile veri toplanmıştır. ÖDÖ'nun dil geçerliği, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları aracılığıyla İngilizce öğretmenlerinden toplanan veriler arasındaki korelasyonlar ve bu iki formdan elde edilen puanlar arasında fark olup olmadığına yönelik analiz edilmesiyle incelenmiştir. Keyif alma, sevgi, üzüntü, öfke ve korku şeklindeki beş faktörlü yapının Türkiye'deki öğretmenler üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan DFA sonuçlarına göre beş faktörlü bu model için uyum indeksleri yeterli düzeydedir. Ancak ölçek maddelerinin tekrar incelenmesinin ardından ölçekte yer alan iki maddeye ait hatalar ilişkilendirilerek modifikasyon yapılmış ve nihai olarak ölçeğe ait hata istatistiklerinin 0,060'dan küçük; uyum istatistiklerinin ise 0,90'dan büyük çıktığı belirlenmiştir. ÖDÖ'dan elde edilen puanların güvenilirliği, Cronbach Alfa katsayısı ile iç tutarlık bağlamında incelenmiştir. Buna göre ölçeğin genelinden elde edilen puanların güvenilirliği yeterli düzeydedir.*

**Anahtar Sözcükler:** Duygu, Öğretmen duygusu, Ölçek uyarlama, Geçerlik, Güvenirlik

#### ABSTRACT

*In this study, it is aimed to adapt the Teacher Emotion Scale developed by Chen (2016) into Turkish culture. With this aim, data was collected electronically from 598 teachers in total as being 366 female and 232 male teachers, who worked in different branches and seven different regions of Turkey. The language validity of the TES was examined by comparing the correlations*

\* **Alıntılama:** Göçer Şahin, S., İlhan Beyaztaş, D. ve Bostancı, Y. (2020). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-22.

*and score differences of English and Turkish versions of TES which were administered to English teachers. According to the results of CFA which was carried out in order to determine whether the five-factor structure consisting of enjoy, love, sadness, anger, and fear was verified on the sample of teachers in Turkey or not, fit indices for this model were at a sufficient level. However, following the re-examination of the items, researchers applied a modification by correlating the error variances of two items. As a result of that, the final error statistics of the model were less than 0.060 and fit statistics were determined to be greater than 0.90. Reliability of TES was examined through Cronbach's Alpha in terms of internal consistency. According to this, the reliability of the scores obtained from the scale was sufficient.*

**Keywords:** *Emotion, Teacher sense, Scale adaptation, Validity, Reliability*

## GİRİŞ

Öğretmenlik, sadece bilgi ile öğrenci arasında bir köprü vazifesi gören bir meslek değildir. Öğretmenlerin mesleklerinin gereğini yerine getirmek için sınıf içine ve dışına olumlu yönde dikkati çekmek, sabırla öğrenci velileriyle iletişimi oluşturmak, meslektaşlarıyla iyi geçinmek ve yöneticilere saygı duymak gibi özelliklere de sahip olması gerekir (Ye ve Chen, 2015). İfade edilen beceriler ise yalnızca öğretmenlerin bilişsel becerileriyle değil aynı zamanda duygusal özellikleriyle de şekillenmektedir. Ancak, özellikle duygusal özelliklerin anlaşılmasının çok zor ve kompleks olması gibi düşünceler (Zembylas, 2003) ve duygunun daha çok irrasyonel olarak düşünülmesi nedeniyle (Sutton ve Wheatley, 2003) öğretmenlerin duygusal özelliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Fakat son dönemlerde bu anlayışta meydana gelen değişmelerle birlikte öğretmenlerin duygusal özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar özellikle son yirmi yılda artış göstermiştir (Chen, 2019; Fried, Mansfield ve Dobozy, 2015).

Duygunun ne olduğuna ilişkin alanyazın incelendiğinde, üzerinde anlaşılmalı bir tanımın olmadığı görülmektedir. Pekrun (2006) duyguyu; çok bileşenli, duyuşsal, bilişsel, motivasyonel ve çevresel gibi psikolojik alt sistemleri koordine eden bir süreç olarak tanımlamıştır. Schutz, Hong, Cross ve Osbon (2006) ise duyguyu; toplumsal-tarihsel içerik bağlamında, sosyal olarak yapılandırılmış, bireysel olarak hedefe ulaşmada ve standartların ya da inançların korunmasında algılanan başarıyla ilişkili olarak bilinçli ya da bilinçsiz olarak ortaya çıkan durumların harekete geçirilmesi olarak tanımlamıştır.

Görüldüğü üzere duygu tanımları dayandıkları kuramlar bağlamında farklı olarak ifade edilse de içinde pek çok faktörün olduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Duygunun hangi kategorilerde ele alındığına ilişkin alanyazın incelendiğinde ise farklı sınıflamalar yapıldığı görülmektedir. Ancak en kapsamlı sınıflamanın Parrott (2001) tarafından yapılan üç aşamalı sınıflamanın olduğu görülmektedir. İlgili sınıflamanın birinci aşamasında sevgi, keyif alma, şaşırma, kızgınlık, üzüntü ve korku olmak üzere altı temel duygu yer almaktadır. İkinci aşamasında ise her temel duyguya ilişkin ayrıntılı duygulara yer verilmiştir. Üçüncü aşamasında ise ikinci aşamadaki duygulara ilişkin daha ayrıntılı ve yüzeysel duygulara yer verilmiştir.

Öğretmen duygusu tanımına bakıldığında ise Farouk (2012) öğretmen duygusunu; sadece kendi iç dünyası içinde kalan hislerin içselleştirilmesi olarak değil; aynı zamanda kendi öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve ailelerle ilişkili ve etkileşimli yolların bütünü olarak tanımlamıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen duygusu ile öğretim yaklaşımları, öğrenci ve öğrenme arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin önemli olduğu (Chen, 2019) aynı zamanda sınıf içi öğretme ve öğrenme ortamına etkisi olan bir potansiyel olarak ifade edildiği görülmektedir (Fried, Mansfield ve Dobozy, 2015). Ayrıca, öğretmen duygusu ile öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif alması (Pekrun, 2014), öğrenme ortamı ve öğrenci katılımı (Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011) öğretmenlik öz-yeterlik algısı (Brigido, Borrachero, Bermejo ve Mellado, 2012), öğretim yaklaşımları (Becker, Goetz, Morger ve Ranellucci, 2014), öğrenci, meslektaş ve yönetici arasındaki oluşturulan etkileşim (Cross ve Hong, 2012) ve iş doyumunu (Yin, Huang ve Wang, 2016) arasında ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Yöntemsel olarak konu kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise ağırlıklı olarak nitel çalışmalara yer verildiği ve çalışmaların ise genel olarak üniversite öğrencileri üzerinden yürütüldüğü görülmektedir (Chen, 2019). Öğretmenlerin duygusal özelliklerini belirlemeye yönelik nicel çalışmalara temel oluşturmak adına ölçek geliştirme çalışmalarına son dönemlerde ağırlık verildiği görülmektedir. Bu kapsamda öncü çalışmalardan biri Frenzel, Pekrun ve Goetz (2010) tarafından geliştirilen “Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)” ölçeği olup; bu ölçek haz alma,

öfke ve kaygı olmak üzere üç duygu üzerine temellendirilmiştir. Hong ve diğ. (2016) ise ifade edilen ölçeğe gurur duygusunu da ekleyerek ölçeği güncellemişlerdir. Her iki ölçek de öncü olması bağlamında önemli olmakla birlikte Parrott (2001) tarafından ifade edilen üç aşamalı sınıflamayı kısmen kapsamaktadır. Chen (2016) tarafından geliştirilen “Teacher Emotion Inventory” ölçeğinin ise keyif alma, sevgi, üzüntü, öfke ve korku duyguları ile daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde ise 2017 yılında öğretmen genel meslek yeterlikleri (MEB, 2017) mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olarak üç başlık altında sınıflanmış ve öğretmenlik duygu özelliklerine tutum ve değerler başlığı altında yer verildiği gözlenmiştir. Bu kapsamda; “Mesleğini severek ve isteyerek yapar.”, “Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.” ve “Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.” gibi yeterlik ifadelerine yer verilmiştir. Ancak ifade edilen yeterliklerle ilgili olarak mevcut durumun ne olduğu ve bu yeterliklerin nasıl kazandırılacağına dair somut verilere yer verilmemiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların yine nitel ağırlıklı, yönetici ve çalışan odaklı olduğu görülmektedir (Argon, 2015; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009; Yalçın, Şeker ve Bayram, 2014). Öğretmenlerde istenilir yeterliklerin kazandırılması için öğretmenlerin duygusal özelliklerinin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlara olası etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde araştırılması önemlidir. Bu bağlamda, Chen (2016) tarafından geliştirilen “Teacher Emotion Inventory” ölçeğinin Türkiye kültürüne uyarlanmasının yapılması, hem mevcut durumun daha kapsamlı bir şekilde betimlenmesi hem de yeni çalışmaların yapılması için yararlı görülmekte olup; bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

Bu bölümde Öğretmen Duygu Ölçeği (ÖDÖ)’ nün uygulandığı çalışma grubu, veri toplama aracı, dil geçerliği ile yapı geçerliği için yapılan analizlere ilişkin süreç hakkında bilgiler verilmiştir.

**Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın verileri elektronik ortamda hazırlanan bir ölçme aracı ile Tablo 1’de özellikleri verilen öğretmenlerden toplanmıştır. Veri toplamada branş, deneyim, bölge vs. gibi herhangi bir sınırlandırma yapılmamış, sadece devlet veya özel okullarda halen çalışıyor olmak şartı göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma verileri gönüllü öğretmenler aracılığıyla bir anlamda “kartopu” örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Buna göre araştırmacıların ulaştığı öğretmenler ölçme aracının yer aldığı web linkini kendi öğretmen arkadaşları ile paylaşmasıyla diğer öğretmenlere ulaşılmıştır. Verilerin toplanması, “Yöntem” başlığı altında belirtilen ve DFA için yeterli görülen sayıya ulaşıncaya sonlandırılmıştır. Araştırmaya 653 öğretmen katılmasına rağmen aşağıda belirtilen analizlerin sayıltılarını inceleme sürecinde 55 kişi analiz dışı bırakılmış ve nihayetinde 598 kişi üzerinden güvenilirlik ve geçerlik çalışması yürütülmüştür.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Bilgiler

		N	%
CİNSİYET	Kadın	366	61.20
	Erkek	232	38.79
	<b>Toplam</b>	<b>598</b>	<b>100.00</b>
ÇALIŞTIĞI KURUM	Anaokulu	17	2.84
	İlkokul	211	35.28
	Ortaokul	226	37.79
	Lise	144	24.08
	<b>Toplam</b>	<b>598</b>	<b>100.00</b>
MESLEKİ KIDEM	0-2 Yıl	160	26.75
	3-5 Yıl	74	12.37
	6-9 Yıl	105	17.55
	10-14 Yıl	99	16.55
	15 ve Üzeri	160	26.75
<b>Toplam</b>	<b>598</b>	<b>100.00</b>	
ÇALIŞTIĞI OKUL TÜRÜ	Devlet Okulu	521	87.12
	Özel Okul	77	12.87
	<b>Toplam</b>	<b>598</b>	<b>100.00</b>
BÖLGE	Doğu Anadolu	174	29.09
	Akdeniz	98	16.38
	Karadeniz	96	16.05
	Ege	41	6.85
	İç Anadolu	55	9.19
	Güneydoğu Anadolu	90	15.05
	Marmara	44	7.35
<b>Toplam</b>	<b>598</b>	<b>100.00</b>	

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %61.2'si (N=366) kadın, %38.8'i (N=232) erkektir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilkokul ve ortaokulda çalışmakta olup, anaokulu ve lise gibi bütün okul kademelerinden öğretmenler çalışmada yer almaktadır. Çalışmada her deneyim düzeyinden öğretmen bulunmakta olup, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ya 0-2 yıl arası ya da 15 yıl ve üzeri bir deneyime sahip olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %87.1'i (N=521) gibi büyük bir çoğunluğu devlet okullarında çalışmaktadır. Son olarak, yaklaşık üçte biri gibi bir çoğunluğu Doğu Anadolu Bölgesi olmak üzere Türkiye'nin yedi bölgesinden katılım sağlanmıştır. Tüm bu demografik özellikler göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin gerek mesleki deneyim, gerek çalıştıkları okul türü gerekse görev yaptıkları bölge açısından oldukça heterojen olduğu söylenebilir. Bu durum



araştırmanın yürütüldüğü grubun Türkiye evrenini temsiliyetinin olumlu bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

### **Veri Toplama Aracı**

#### ***Orijinal Ölçeğin Güvenirlilik ve Geçerliliği***

Bu çalışmada, Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçek, öğretmenlerin duygu özelliklerini belirlemek amacıyla Chen (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Teacher Emotion Inventory” ölçeğidir. Ölçek, öğretmenlerin duygu özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş ve 26 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ayrıca, ölçek 6’lı Likert tipi bir ölçek olup “Her Zaman” dan ” “Hiçbir Zaman” a doğru puanlanmaktadır. Orijinal ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yazarlar ilgili alan yazını incelemiş ve ölçekte yazılacak maddelere ölçüt olarak kullanılacak boyutları belirlemiştir. Bu doğrultuda, ölçek; keyif alma, sevgi, üzüntü, öfke ve korku olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutları ölçmeye yönelik 58 madde yazılmış ve yazılan maddelerin uygun olup olmadığını belirlemek adına 3 alan uzmanından görüşleri alınmış ve 55 maddenin ölçekte bulunmasına karar verilmiştir. Oluşturulan ölçek 254 öğretmene uygulanarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda madde yükü .30’un altında olan 14 madde ölçekten çıkarılmış ve 41 maddeden oluşan form oluşturulmuştur. 41 maddeden oluşan ölçek Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmak amacıyla 1830 öğretmene uygulanmıştır. Ardından grup random şekilde iki gruba ayrılmış (her bir grup 915 kişi olacak şekilde) ve birinci gruba ait veriler üzerinde 41 maddeden oluşan ölçek ile DFA yapılmış ve dört maddenin beş boyutlu bu yapıya katkı sunmadığı belirlenmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. İkinci gruba (915 kişi) ait veriler üzerinde kalan 37 maddeden oluşan ölçek ile DFA yapılmış ve altı madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Son olarak kalan 31 maddelik ölçek ile yeniden 1830 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde DFA yapılmış ve beş maddenin yapıya katkı sunmadığı belirlenerek ölçekten çıkarılmış ve nihayetinde 26 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. DFA sonucunda 26 maddeden oluşan beş faktörlü yapıya ilişkin uyum ve hata istatistikleri CFI, NFI ve TLI  $\geq$ .90, RMSEA VE SRMR  $\leq$ .06 ve  $\chi^2$ /sd oranının

anlamli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca orijinal ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları .73 - .90 arasında hesaplanmıştır.

### ***Öğretmen Duygu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması***

Uyarlama sürecinde ilk önce Dr. Junjun Chen ile e-posta yolu ile iletişime geçilerek gerekli izin alınmıştır. İkinci aşamada, orijinal dili İngilizce olan ölçek, anadili Türkçe olan katılımcılarda kullanılabilmesi için anadili Türkçe olan üç bağımsız çevirmen tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Çevirmenlerden biri Ölçme ve Değerlendirme alanında doktoralı olup, yurt dışında İngilizce eğitim veren bir kurumda çalışmaktadır. Diğer iki çevirmen ise Türkiye’de farklı iki üniversitede çalışmaktadır. Bu çevirmenlerden birisi eğitim programları ve öğretim alanında doçent olarak çalışmakta iken diğeri İngilizce öğretmenliği alanında Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmaktadır. Öncelikle orijinal ölçek üç farklı çevirmene birbirlerinden bağımsız olarak gönderilerek, çeviri önerileri alınmıştır. Bu noktada çevirmenler tarafından yapılan çevirilerin kısmen farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Üç farklı çeviri yapıldığı için Delphi tekniği kullanılarak anlamı ve bağlamı en iyi temsil eden maddeler belirlenmiştir. Bu noktada her üç çevirmene her madde için önerilen üç çeviri yeniden gönderilmiş ve önerilen çeviri maddelerini yeniden değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla 3’lü bir form oluşturulmuş (3= uygun, 2=kısmen, 1= uygun değil) ve maddelere puan vermeleri istenmiştir. Her madde için çeviri önerilerinden iki ve üzerinde “uygun” onayını alan maddeler ölçeğe kabul edilmiş ve ölçeğin taslak Türkçe formu oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe formu oluşturulduktan sonra, bu form Türkiye’de bir üniversitede İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde görev yapan iki öğretim elemanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçek maddeleri İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çevrilerek karşılaştırılmış ve yapılan çevirilerin aynı anlama gelip gelmediği açısından değerlendirilmiştir. Karşılaştırmalardan sonra son olarak ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğinin ve dilbilgisi özelliklerinin test edilmesi amacıyla, biri Türk Dili Edebiyatı diğeri ise Türk Dili bölümünde görev yapan iki uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca, hazırlanan taslak formun belirlenen amaca hizmet etme ve anlaşılabilirlik bakımından uygunluğunu belirlemek amacıyla 5 öğretmen ile görüşme

yapılmıştır. Öğretmenlerden gelen öneriler doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiş ve ölçek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması için hazır hâle getirilmiştir.

### ***Dil Geçerliliğinin İncelenmesi***

ÖDÖ'nün dil geçerliliğini incelemek amacıyla, 25 İngilizce öğretmenine yaklaşık 10 gün arayla ÖDÖ'nün Türkçe ve İngilizce versiyonları uygulanmış ve her iki dildeki toplam puanlar ve alt boyutlar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen verilerin sayısının 30'dan az olması nedeniyle bu ilişki Spearman Korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

**Tablo 2.** ÖDÖ'nün İngilizce ve Türkçe Formlarından Alınan Puanlara Ait Korelasyon

	<b>Türkçe</b>	<b>Spearman Korelasyon</b>
İngilizce	Keyif alma	0.75
	Sevgi	0.71
	Üzüntü	0.70
	Öfke	0.71
	Korku	0.53

Tablo 2'de yer alan Spearman Korelasyon katsayılarına göre öğretmenlerin Türkçe ve İngilizce ÖDÖ alt boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde, korku boyutu puanları arasında yine pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Korku boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda Türkçe ve İngilizce dil eşdeğerliğinin sağlandığı söylenebilir. Her ne kadar korku boyutuna ait korelasyon orta düzeyde olsa da bu boyut için elde edilen sonuç diğer boyutlardan düşük çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin her iki dildeki alt boyuttan aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** ÖDÖ'nun Türkçe ve İngilizce Versiyonlarından Alınan Puanlara Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	Z	p
Keyif Alma	Negatif Sıralar	5		43.50	-1.569	.117
	Pozitif Sıralar	12	8.70	109.50		
	Eşitlik	1	9.13			
Sevgi	Negatif Sıralar	8		77.00	-.967	.333
	Pozitif Sıralar	7	9.63	43.00		
	Eşitlik	3	6.14			
Üzüntü	Negatif Sıralar	6		45.50	-1.165	.244
	Pozitif Sıralar	10	7.58	90.50		
	Eşitlik	2	9.05			
Öfke	Negatif Sıralar	10		76.50	-.940	.347
	Pozitif Sıralar	5	7.65	43.50		
	Eşitlik	3	8.70			
Korku	Negatif Sıralar	10		102.00	-1.212	.226
	Pozitif Sıralar	7	10.20	51.00		
	Eşitlik	1	7.29			

Tablo 3'e göre ÖDÖ'nün İngilizce ve Türkçe versiyonlarının uygulandığı öğretmenlerin, keyif alma boyutu puanları ( $Z=-1.569$ ,  $p>0.05$ ), sevgi boyutu puanları ( $Z=-0.967$ ,  $p>0.05$ ), üzüntü boyutu puanları ( $Z=-1.165$ ,  $p>0.05$ ), öfke boyutu puanları ( $Z=-0.940$ ,  $p>0.05$ ) ve son olarak korku boyutu puanları ( $Z=-1.212$ ,  $p>0.05$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tüm bu sonuçlara dayanarak verilerin toplandığı İngilizce öğretmenlerinin her iki dildeki ÖDÖ alt boyutları puanları benzerdir. Buna dayanarak ÖDÖ'nün dil geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

### ***Yapı Geçerliğinin İncelenmesi***

Geçerlik, test geliştiricilerinin veya test kullanıcılarının test puanlarından elde edilecek çıkarımlarını desteklemek üzere kanıt toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Cronbach, 1971). Her ne kadar çeşitli geçerlik sınıflaması olsa da yaygın olarak kullanılan geçerlik türleri: kapsam geçerliği, ölçüt dayanaklı geçerlik ve yapı geçerliğidir. Yapı geçerliği, cevaplayıcıların cevaplama süreçlerinin incelenmesi, kümeleme analizi, çoklu özellik çoklu yöntem (multi trait – multi method), uzman yargılarına başvurma, iç tutarlığın incelenmesi, diğer ölçme araçlarıyla korelasyon, gruplar arası farkın incelenmesi ve faktör analizi gibi yöntemlerle incelenebilir (Baykul, 2000; Crocker ve Algina, 1986). Bu çalışmada yapı geçerliğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemine başvurulmuştur.

### ***Doğrulayıcı Faktör Analizi***

Bu çalışmada Chen (2016) tarafından Hong Kong ve Mainland China bölgelerindeki okullarda görev yapan öğretmen örnekleminde toplanan veriler ile geliştirilen ve 5 faktörlü olduğu belirlenen ÖDÖ'nun Türkiye'deki öğretmen örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek, dolayısıyla bu beş faktörlü yapının geçerliğini Türkiye örnekleminde sınamak amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA, çok değişkenli bir istatistik olup, analiz sürecinden önce verinin bu istatistiksel yöntemin sayıltılarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu araştırmanın verileri, “kartopu” örnekleme yöntemi kullanılarak, elektronik ortamda hazırlanan bir ölçme aracı vasıtasıyla devlet veya özel okullarda çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Gönüllülük esasına göre yürütülen çalışmanın başında bütün katılımcılara aydınlatılmış onam formu gönderilerek onaylamaları istenmiştir. Aydınlatılmış onam formunda araştırmanın niteliği hakkında yeterince açık ve anlaşılabilir açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın gönüllülük esasına göre yapılacağı, kişisel bilgilerin amacı dışında kullanılmayacağı konusunda bilgi verilmiş ve çalışmadan katılımcının istediği zaman ayrılacağı açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizinden önce, verilerin DFA'nın sayıltılarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan işlemler detaylı olarak verilmiştir.

Tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerlerin incelenmesi: Tek değişkenli uç değerleri incelemek amacıyla ölçek maddelerine ait puanlar, standart z puanlarına dönüştürülmüş ve z değeri (-4 ve +4) (Tabachnick ve Fidell, 2001) dışında olduğu belirlenen 23 kişi analizden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001)  $p < 0.001$  düzeyinde her bir birey için hesaplanan Mahalanobis uzaklık değeri kritik Kikare değeri ile karşılaştırılmış ve çok değişkenli uç değer olduğu belirlenen 32 kişi daha analizden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 55 kişinin analiz dışında bırakılması ile birlikte 598 kişi üzerinden tüm istatistiksel işlemler yürütülmüştür.

Örneklem büyüklüğü: Kline (2005)'e göre eğer basit bir model test ediliyorsa örneklem büyüklüğünün 100 olması doğru kestirimler için yeterli sayılabilir. Genel olarak örneklem büyüklüğünün 100 olması “yetersiz”; 100 ve 200 arasında olması “orta” ve 200'den büyük olması ise “geniş” örneklem olarak kabul edilmektedir. Eğer model karmaşık ise örneklem büyüklüğünün en az 200 olması gerektiği önerilmektedir. Buna göre bu araştırmadaki 598 kişilik çalışma grubunun DFA için yeterli olduğu söylenebilir.

Kayıp değerler: Araştırmada çok fazla kayıp değer olmamakla birlikte var olan az sayıdaki kayıp veriye, değişkenlerin ortalaması alınarak değer atanmıştır.

Çoklu Bağlantı: DFA'nın sayıltılarından biri de bağımsız değişkenler arası korelasyonun çok yüksek çıkmaması yani çoklu bağlantının olmamasıdır. Ölçek maddeleri arasında 0.90 ve üzeri bir korelasyonun olması çoklu bağlantı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada değişkenlerin varyans tolerans değerleri 0.472 ile 0.938 arasında; VIF değerlerinin ise 1.077 ile 2.117 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki korelasyonların mutlak değerlerinin 0.34 ile 0.66 arasında değiştiği,

dolayısıyla korelasyonların çoklu bağlantı için ölçüt olan 0.90 değerinden düşük olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak veriler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı belirlenmiştir.

Tek değişkenli normallik: Tek değişkenli normallik için her bir değişkene ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. 26 maddeden dokuzunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-1,+1) ranjının dışında olduğu belirlenmiştir. Değişkenlerin büyük çoğunluğunun bu koşulu sağlaması, örneklem büyüklüğünün yeterli olması ve verinin diğer sayıtları sağlaması nedeniyle bu sayıtların kısmen sağlandığı göz önünde bulundurularak analiz sürecine devam edilmiştir.

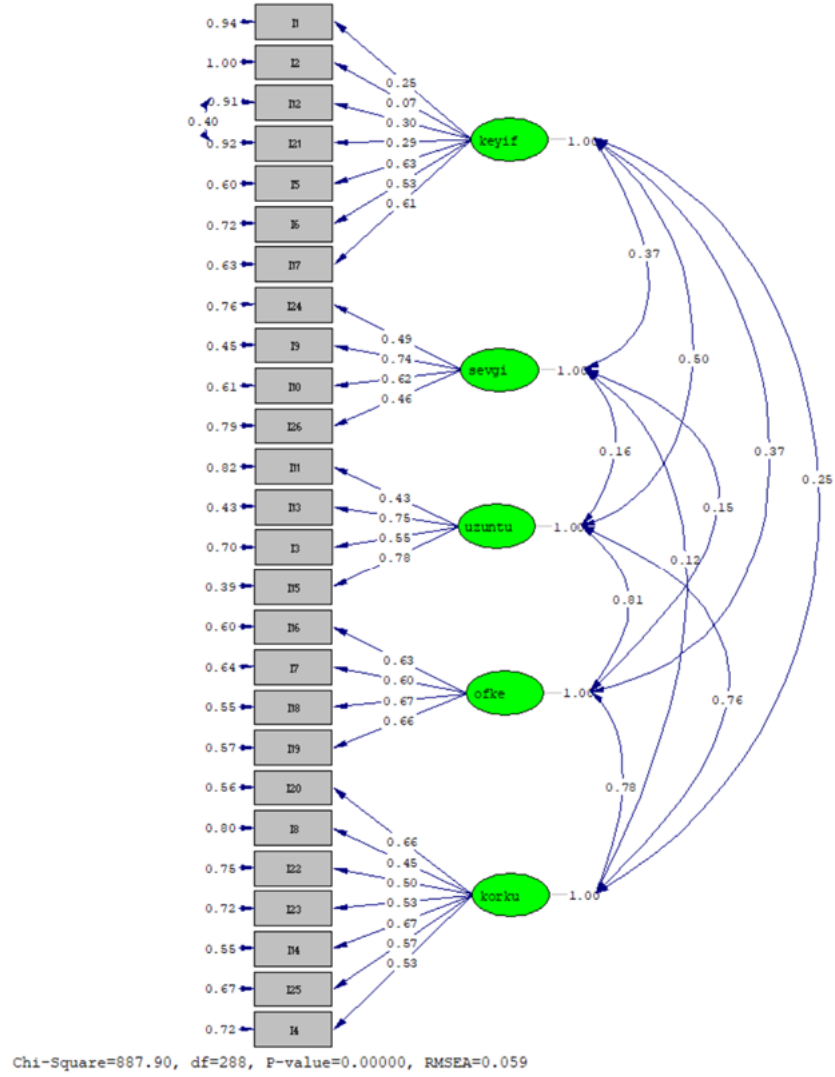
#### *Modelin Değerlendirilmesi*

DFA’da modelin geçerliğini değerlendirmek amacıyla Ki-kare Uyum Testi ( $\chi^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekök (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Artık Ortalamaların Karekökü (RMR), uyum iyiliği indeksi (GFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) kullanılmıştır. Alanyazında,  $\chi^2$ ’nin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle, normlaştırılmış ki-kare olarak adlandırılan  $\chi^2/sd$  oranının kullanılması önerilmekte; büyük örneklerde bu oranın 3’ün altında olması mükemmel uyumun, 5’in altında olması ise orta düzeyde uyumun göstergesi kabul edilmektedir (Kline, 2005). RMSEA ve RMR değerlerinin 0.05’ten küçük veya eşit olması iyi bir uyumu, 0.05 ile 0.08 arasında olması yeterli bir uyumu, 0.08 ile 0.10 arasında olması ise vasat uyumu göstermektedir (Brown, 2006). CFI, GFI ve NNFI değerlerinin 0.95’ten daha büyük olması mükemmel uyumu, 0.90 ve üzerinde olması kabul edilebilir bir uyumun göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

## BULGULAR

Beş faktörlü ÖDÖ'nün Türkiye örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığına dair yapılan DFA sonuçlarına göre herhangi bir modifikasyon yapılmadan elde edilen uyum ve hata istatistikleri şu şekildedir: RMSEA= 0.065; CFI= 0.91; NNFI=0.90 GFI=0.89 ve SRMR= 0.062. Ayrıca  $\chi^2= 1008.26$  (sd=239) istatistiğinin anlamlı olduğu ( $p<0.01$ ) gözlenmiş ve  $\chi^2//sd =4.22$  olarak elde edilmiştir. Her ne kadar bu istatistikler "Modelin Değerlendirilmesi" başlığında verilen ölçüt değerlere göre yeterli düzeyde olsa da LISREL programından elde edilen modifikasyon önerileri, ÖDÖ maddeleri ve ölçeğin doğası göz önünde bulundurularak gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda "Öğrencilerim ders işleyişimden keyif aldıkları zaman mutlu olurum." ile "Öğrencilerimin dersime katılması beni mutlu eder." maddelerinin benzer amaca hizmet ettikleri, anlam olarak yakın oldukları ve öğretmenin ders işlemeden keyif aldıklarında öğrencilerin derse katılımının artacağı ve bu iki durumun öğretilerde benzer duyguları uyandıracığı göz önünde bulundurulmuş ve bu iki maddeye ait hatalar ilişkilendirilerek modelde düzenleme yapılmıştır. Yapılan düzenleme ile elde edilen path diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.





**Şekil 1.** Modifikasyon Yapıldıktan Sonra ÖDÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine Dair Path Diyagramı

Modifikasyon yapıldıktan sonra elde edilen hata ve uyum istatistikleri şu şekildedir: RMSEA= 0.059; CFI= 0.93; NNFI=0.92 GFI=0.90 ve SRMR= 0.058. Ayrıca  $\chi^2= 887.9$  (sd=288) istatistiğinin anlamlı olduğu ( $p<0.01$ ) gözlenmiş ve  $\chi^2/sd = 3.08$  olarak elde

edilmiştir. Yol katsayılarının keyif boyutu için 0.07-0.63; sevgi boyutu için 0.46-0.74; üzüntü boyutu için 0.43-0.78; öfke boyutu için 0.63-0.67 ve son olarak korku boyutu için 0.45-0.67 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ayrıca genel olarak keyif boyutunda yer alan maddelerin özgül varyanslarının düşük (0.004-0.40 arasında değişmektedir) diğer boyutlarda yer alan maddelerin özgül varyanslarının ise orta-yüksek (en düşük 0.18 olmasına rağmen genel olarak 0.40 civarında ve en yüksek 0.61 olarak belirlenmiştir.) olduğu görülmüştür. Şekil 1'e göre DFA ile hesaplanan uyum indeksleri, DFA'da model veri uyumunu sadece bir istatistik ile değil, birkaç istatistikle değerlendirilmesi önerilmektedir. Tüm bu istatistikler birlikte ele alınarak yorumlandığında uyarlanan ölçeğin yapısı ile uygulanan veriler arasında yeterli düzeyde bir uyumun olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 4.** ÖDÖ Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cornbach Alfa İçtutarlık Katsayısı
Keyif alma	7	0.75
Sevgi	4	0.69
Üzüntü	4	0.72
Öfke	4	0.73
Korku	7	0.76

Tablo 4'e göre ÖDÖ'nun alt boyutlarının güvenirligi 0.69 ile 0.76 arasında değişmektedir. Sevgi boyutuna ilişkin güvenirlilik nispeten düşük olsa da bu değer ölçeklerin güvenirlilik ölçütü olarak kabul edilen 0.70 (Bernstein ve Nunnally, 1994; Cronbach, 1951; Nunnally, 1978) değerine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Belirli bir güvenirlilik katsayısının yeterince yüksek olup olmadığına karar vermek için kullanılacak mutlak standartlar yoktur. Örneğin, yayınlanmış standart testlerin çoğunda güvenirlilik, 0.85 – 0.95 aralığında iken öğretmen tarafından geliştirilen sınıf içi testler ortalama 0.50 civarında puan güvenirliliği sağlama eğilimindedir (Frisbie, 1988). Eğer birey hakkında kritik bir karar verilecekse güvenirliliğin yüksek olması zorunludur. Bu çalışmada uyarlanan ÖDÖ'dan elde edile puanlar ile öğretmenler hakkında kritik bir karar verilmemekte, daha çok okul kültürünün bir ögesi olan öğretmenin duygu durumunun resmedilmesi amaçlanmaktadır. Buna dayanarak hem ölçme aracının

kullanım amacı hem de alanyazında belirlenen 0.70 ölçütü gibi özellikler göz önünde bulundurularak ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirliğin yeterli olduğu söylenebilir.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu çalışmada Chen (2016) tarafından Hong Kong ve Mainland China bölgesindeki öğretmenlerden toplanan veriler ile geliştirilen Öğretmen Duygu Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye'nin yedi bölgesinden yöntem kısmında detaylı olarak verilen öğretmenlerden elektronik ortamda hazırlanan bir ölçme aracı ile veri toplanmıştır. Keyif alma, sevgi, üzüntü, öfke ve korku şeklindeki beş faktörlü yapının Türkiye'deki öğretmenler üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan DFA sonuçlarına göre beş faktörlü bu model için uyum indeksleri yeterli düzeydedir. ÖDÖ'nün güvenilirliği, Cronbach alfa katsayısı ile iç tutarlık bağlamında incelenmiştir. Buna göre genel olarak ÖDÖ'nün alt boyutlarından elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

Alandan, özellikle öğretmenlerden veri toplamanın güçlüğünden dolayı geçerlik çalışmasının DFA ile sınırlı olması bu çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Ancak toplanan verilerin Türkiye'nin yedi bölgesinde ve çeşitli branşlarda çalışan öğretmenlerden toplanması, dolayısıyla verinin heterojen olması ve ayrıca bu çalışmanın Türkiye'de öğretmen duygularını en kapsamlı biçimde ele alması sebebiyle öncü olması bu çalışmayı güçlü kılmaktadır.

Güvenirlik ve geçerlik, ölçek geliştirme veya uyarlama sürecinde sadece bir yöntemle incelenerek tamamlanacak bir işlem değildir. İlgilenilen yapı zaman içerisinde değişim de gösterebilir. Bu bakımdan, ölçme araçlarının süreç içerisinde başka yöntemlerle veya farklı zamanlarda ve farklı örneklerle güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının tekrar edilmesi gerekir. Dolayısıyla ÖDÖ'nün güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının da zaman içerisinde farklı yöntemlerle incelenmesi diğer araştırmacılara önerilmektedir.


**KAYNAKLAR**

- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*, Ankara: ÖSYM.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. ve Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>.
- Bernstein, I. ve Nunnally, J.C. (1994). *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Brigido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, L. M. ve Mellado, V. (2012). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200-217. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686993>.
- Brown, T., A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Cross, D. I. ve Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957-967. doi:10.1016/j.tate.2012.05.001.
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 57-74. 10.1111/bjep.12220.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers: Philadelphia.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. 10.1007/BF02310555.
- Cronbach, L. J. (1971). *Test Validation*. In R. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement (2nd ed., p. 443)*. Washington DC: American Council on Education.
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils?, *Teachers and Teaching*, 18(4), 491-507, DOI: 10.1080/13540602.2012.696049.


- Frenzel, A. C., Pekrun, R. ve Goetz, T. (2010). *Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQ-teacher) - user's manual*. University of Munich: Department of Psychology.
- Fried, L., Mansfield, C. ve Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Frisbie, D. (1988). NCME Instructional module reliability of scores from teacher-made tests. *Instructional Topics in Educational Measurement, Module 3*, Spring, 55-65.
- Hong, J., Nie, Y., Benjamin, H., Monobe, G., Ruan, J., You, S. ve Kambara, H. (2016). Revising and validating achievement emotions questionnaire – teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80-107. doi: 10.17583/ijep.2016.1395.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (second edition)*. New York: The Guilford Press.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Nunnally J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in social psychology*. Psychology Press: Philadelphia.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning international academy of education/international bureau of education*. Belley, France: Gonnet Imprimeur.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. ve Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>.
- Schutz, P. A., Hong, J., Cross, D. I. ve Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>.
- Sutton, R. ve Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. USA: Pearson Education Company.

- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Okul Yöneticilerinin Duygularını Yönetme Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 55-73.
- Yalçın, İ., Şeker, M. ve Bayram, A. (2014). Yöneticilerin kişilik özellikleri ve duygusal zekâları ile yönetim bilişim sistemleri kullanımları arasındaki etkileşimin tespitine yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 13, 75-92.
- Ye, M. L. ve Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, 6, 2232-2240. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620230>.
- Yin, H., Huang, S. ve Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), p. 907, 10.3390/ijerph13090907.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher selfdevelopment. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 103-125. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022293304065>.

#### ORCID

Sakine Göçer ŞAHİN  <https://orcid.org/0000-0002-6914-354X>

Dilek İLHAN BEYAZTAŞ  <https://orcid.org/0000-0002-7642-9087>

Yakup BOSTANCI  <https://orcid.org/0000-0002-2355-2380>

## SUMMARY

### *Aim of the Study*

The aim of this study was to adapt the “Teacher Emotion Scale” developed by Chen (2016) into Turkish culture.

### *Method*

The study group of this research consisted of 598 teachers in total as being 366 female and 232 male teachers, who worked in different branches and seven different regions of Turkey. 2.8% (N=17) of teachers worked in kindergarten, 35.5% (n=211) of them worked in elementary school, 37.8% (N=226) of them worked in secondary school, and 24.1% (N=144) of them worked in high school. 26.8% (N=160) of teachers had 0-2 years of experience, 12.4% (N=74) of them had 3-5 years of experience, 17.6% (N=105) of them had 6-9 years of experience, 16.6% (N=99) of them had 10-14 years of experience, and 26.8% (N=160) of them had 15 and more years of experience. The majority of teachers, 87.1% (N=521), worked in public schools. When all these demographic characteristics were taken into consideration, it can be said that the teachers participating in the research were quite heterogeneous in terms of their professional experience, the type of school they worked and the region where they worked. This can be interpreted as a positive indicator that the study group of the research represented the population of Turkey.

The Teacher Emotion Scale (TES) was developed in order to determine the emotion characteristics of teachers and it consists of 26 items. The scale is 6 point Likert scale and it can be ranked from “Almost Always” to “Never”. The scale consists of five sub-dimensions as enjoy, love, sadness, anger, and fear. Cronbach Alpha coefficients of the sub-dimensions of the original scale were calculated between .73 and .90.

In the adaptation study, first of all, Dr. Junjun Chen was contacted in order to receive necessary permissions. After receiving the permission, the scale was translated from English to Turkish by interpreters whose native language is Turkish. The text was then translated into English by the instructors working in the Department of English Language and Literature and the texts were compared with each other.

In order to analyze the language validity of TES, 25 English teachers were administered Turkish and English versions of TES at approximately 10-day intervals, and the relationship between sub-scores and score differences of sub-dimensions in both languages were analyzed. Since the sample size of English teachers was less than 30, this relationship was analyzed with Spearman Correlation Coefficient. According to the calculated Spearman Correlation Coefficients, there was a positive and high level of relationship ( $r=0.75$ ,  $p<0.05$ ) between the scores they obtained from the sub-dimension of enjoying; there was a positive and high level of relationship ( $r=0.71$ ,  $p<0.05$ ) between the scores of the sub-dimension of love; there was a positive and high level of relationship ( $r=0.70$ ,  $p<0.05$ ) between the scores of the sub-dimension of sadness; there was a positive and high level of relationship ( $r=0.71$ ,  $p<0.05$ ) between the scores of the sub-dimension of anger, and lastly there is a positive and medium level of relationship ( $r=0.53$ ,  $p<0.05$ ) between the scores of the sub-dimension of fear. It can be said that language validity was met in all sub-

dimensions except fear dimension. Although the correlation of the fear dimension was moderate, the result obtained for this dimension was lower than the other dimensions. For this reason, the Kruskal Wallis test was applied to examine whether there was a significant difference between the scores that teachers obtained in both languages from the sub-dimensions. Based on all these results, the scores of the English teachers were similar in both languages. Therefore, it can be said that the language validity of the TES was provided.

CFA was applied in order to determine whether TES was verified on the sample of teachers in Turkey or not, and to test the validity of this five-factor structure on the sample of Turkey. Firstly, it was analyzed whether the data met the assumptions of CFA. It can be stated that the study group of this research consisting of 598 people was sufficient for CFA. It was determined that variance tolerance values of variables ranged between 0.472 and 0.938, and VIF values ranged between 1.077 and 2.117. It was determined that there was not any multi-collinearity problem between the dimensions.

### **Findings**

According to the fit and error indices calculated through CFA after applying a modification by correlating of error variances of two items on the scale, it was detected that RMSEA= 0.059; CFI= 0.93; NNFI=0.92 GFI=0.90 and SRMR= 0.058. It was observed that the statistics of  $\chi^2= 887.9$  (sd=288) was significant ( $p<.01$ ), and it was calculated as  $\chi^2/sd = 3.08$ . The reliability of sub-dimension of TES varied between 0.69 and 0.76.

### **Discussion and Conclusion**

According to the results of CFA which was carried out in order to determine whether the five-factor structure consisting of enjoying, love, sadness, anger, and fear was verified on the sample of teachers in Turkey or not, fit indices for this five-factor model were at a sufficient level. Reliability of TES was examined with Cronbach's Alpha According to this, it can be stated that the data obtained from TES's sub-dimensions were reliable.



## İlkokul Müdürlerinin Okul Yönetimlerinde Öğretmenlerin Etkisi\*

### Teacher Influence on Management Process of Primary School Principals

Ahmet Melih GÜNEŞ<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, melihgunes@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 13.01.2020**

**Yayına Kabul Tarihi: 22.02.2020**

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı ilkökul müdürlerinin okul yönetimlerinde öğretmenlerin etkisine yönelik görüşlerini kendi anlatılarına dayalı olarak ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çok aşamalı örnekleme yöntemiyle seçilen 12 ilkökul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul müdürleri yönetim sürecinde cinsiyet, yaş/kıdem, aile yapısı, maddiyat ve kişilik etmenleriyle ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri yönetim sürecinde karşılaştıkları bu sorunları iletişim süreciyle çözmeye çalıştıklarını; iletişim sürecinin etkili olamadığı durumlarda da genellikle kurumsal güçlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada son olarak okul müdürleri; okul müdürlüğünün yetki ve sorumluluğunun azaltılması, öğretmen seçiminin düzenlenmesi ve öğretmenlerin kendilerini yenilemesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.*

**Anahtar Sözcükler:** Okul Müdürü, Öğretmen, Okul Yönetimi, İlkokul

#### ABSTRACT

*The aim of this research is to establish the views of primary school principals on the influence of teachers in school administration based on their own narratives. A phenomenology pattern from qualitative research patterns was used in the research. The study group consists of 12 primary school principals selected by multi-stage sampling method. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool in the research. The data obtained in the study were analyzed using the content analysis technique. According to the results obtained from the research, school principals experienced various problems related to gender,*

---

\* **Alıntılama:** Güneş, A. M.(2020). İlkokul müdürlerinin okul yönetimlerinde öğretmenlerin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 23-50.

*age/seniority, family structure, material and personality factors in the management process. They stated that school principals engaged the communication factor in solving these problems they encountered during the management process and often used their institutional powers in cases where this effect did not affect them. Finally, school principals suggested that; the authority and responsibility of the school directorate should be reduced, teacher selection should be regulated and teachers should renew themselves.*

**Keywords:** *School Principal, Teacher, School Management, Primary School*

## GİRİŞ

Okullar, eğitim sürecinin daha kaliteli ve etkili bir rol alması için her zaman tartışılan ve araştırılan bir etmen olmuştur. Toplumun gelişim ve ilerlemesinde önemli rolleri bulunan okullara yönelik yapılan tartışma ve araştırmalar geçmişten günümüze kadar sürmüş ve süreceği de düşünülmektedir. Bilindiği gibi okullarda birçok eğitsel faaliyet gerçekleştirilmektedir. Fakat önemli olan okullarda gerçekleştirilen bu eğitsel faaliyetlerin ne derece etkili ve başarılı olduğudur. Okullarda gerçekleştirilen eğitsel faaliyetlerin başarıya ulaşmasına birçok etmen etki etmektedir. Okulun fiziki özellikleri, okulun yardımcı personeli, öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul müdürleri bu etmenlerin en belirginleridir. Aynı ayrı öneme sahip olan bu etmenlerin koordineli ve sağlıklı bir şekilde belirlenen amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesindeki en önemli pay ise okul müdürlerindedir. Demirtaş, Üstüner ve Özer (2007) okulların etkili olmaları ve yaşamlarını sürdürmelerinin büyük ölçüde karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ile olanaklı olduğunu ve okullarda yaşanılacak sorunları çözmedeki en önemli etmenin ise okul müdürleri olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin başarısının da karşılaştıkları sorunları çözme becerilerine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Celep (2004) ise okul yönetiminde liderliği sorunları gerçekçi bir gözle görebilmeyi ve onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektireceğini belirtmiştir.

Eğitim kurumlarının üstleneceği roller, yaşanan değişim ve gelişmeler düşünüldüğünde daha da büyük önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarının çağın gereklerine uygun bir eğitsel amaç taşımaları ve çalışanları bu amaç doğrultusunda yönlendirmeleri okul müdürlerinin sahip oldukları etkili liderlik becerisi ile mümkün görünmektedir. Liderlik hem basit hem de karmaşık bir alandır. Etkili liderleri diğer liderlerden ayıran etmen ise

kurumlarında çalışanları koordine etmede çeşitli strateji ve yöntemler kullanılmaktadır. Liderler bu süreci çok özenli bir şekilde yürütür. Bu sayede çalışanlar işlerine daha iyi motive olur ve birbirlerini teşvik ederler (National College for School Leadership, 2007). Örgütlerde tüm süreçleri etkin ve verimli bir şekilde işletebilmek ve örgüt çalışanlarını motive etmek ve bu motivasyonu devam ettirerek süreci yönetmek yöneticilerin sorumluluğundadır. Liderler, çalışanlarını güdülemede, örgütsel hedefler doğrultusunda çalışanları birleştirmede ve onları örgütlerine adanmalarını sağlamada ve en önemlisi de örgütün işleyiş sürecini geliştirmede etkilerini kullanmakta (Koşar, 2018) ve bu şekilde başarıyı daha kolay şekilde elde edebilmektedirler. Okullar için liderlik önemli bir güçtür ve bu gücün okulun amaçlarını etkili bir biçimde gerçekleştirmesi için kullanması oldukça önemlidir. Sergilenecek liderlik ile hem öğretimin niteliğinde hem öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinde hem de güçlü bir okul kültürü ve sağlıklı bir okul iklimi (Kılınç, 2018) oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Bush' a (2019) göre liderlik bir etki sürecidir ve liderler belirli hedeflere ulaşılması için çabalarlar. Okullarda görev yapan liderler de eğitim sorumluluğunu üstlenir. Birçok araştırmacı, okul başarısızlığının genellikle liderin ya da bir başka deyişle yönetimin başarısızlığı olduğunu belirtmişlerdir.

Okulları için vizyonları gerçekleştirmek amacıyla gereken ortak anlamları oluşturmak, hedefleri belirleyerek bu hedeflere dayalı olarak yön belirlemek ve çalışanların beklentilerini karşılamak etkili liderliğin önemli bileşenleridir. Liderler bu süreçte hem çalışanlarının iş birliği içerisinde olmalarını hem de çalışanlarına bireysel destek sağlayarak gelişmelerine yardımcı olmayı çalışırlar. Liderler bu sayede okul kültürünü güçlendirirler ki bu da etkili liderliğin önemli özelliklerinden birisidir (Leithwood ve Riehl, 2003). Okul lideri okulun örgütsel yapısının zirvesindedir ve resmî müfredatın doğru uygulanmasını koordine etmek ve denetlemek gibi kritik bir rol oynar. Öğrenciler için kaliteli eğitim sağlama çabasında lider, personeli ile birlikte öğrenciler için yüksek hedefler ve beklentiler belirler ve öğrencilerin okul beklentilerini karşılamasına yardımcı olmak için mümkün olan her şeyi denemeye çalışır (Powell, 2004).

Her kurumda olduğu gibi okulların yönetim sürecinde de çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Değişik nitelik ve farklı boyutlardaki bu sorunlar, okulların kendilerinden beklenen toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmelerinde engel oluşturabilmektedir. Bu sebeple okul yönetiminde karşılaşılan temel sorunların belirlenmesi önemli görülmektedir (Memduhoğlu ve Meriç, 2014). Bu sorunların etkili ve başarılı bir şekilde çözülmesi hem yönetim sürecine hem de öğretmenlerin okullarında daha mutlu ve istekli bir şekilde bulunmalarına katkı sağlayacaktır. Okul müdürlerinin yönetim sürecinde okul çalışanlarından alacağı destek ve öğretmenlerce sağlanacak iş birliği okul müdürlerinin yönetim sürecindeki başarılarını doğrudan etkileyecektir. Öğretmenlerin tutum ve davranışları ise bu süreç içerisindeki en önemli etmenlerden birisidir. Öğretmenlerin yönetim sürecini sekteye uğratması kurumsal hedeflere ulaşmada sıkıntı yaratacakken öğretmenlerin yönetim sürecine olan katkısı da kurumsal hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynayacaktır. Hem Türkiye’ de hem de yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında ilkokul müdürlerinin okul yönetimlerinde öğretmen etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada ilkokul müdürlerinin okul yönetimlerinde öğretmenlerin etkisini belirlemek hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

### **Araştırmanın Modeli**

İlkokul müdürlerinin okul yönetimlerinde öğretmenlerin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni; insanların fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları gibi görüşlere odaklanır. Fenomenoloji araştırmalarında veriyi toplamak için, ilgilenilen fenomeni doğrudan deneyimleyen, yani yaşamış deneyimlere sahip olan insanlar ile derinlemesine mülakatlar yapılmalıdır (Patton, 2014). Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada okul müdürlerinin görüşleri ve duyguları derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya katılan ilkokul müdürlerinin seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çok aşamalı örnekleme yönteminin ilk aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu sebeple araştırmada ilk olarak okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik görüşlerini alabilmek amacıyla görev yaptıkları kurumda en az iki yıl müdürlük yapması ölçütü benimsenmiştir. Çok aşamalı örnekleme yönteminin ikinci aşamasında ise araştırma amacından haberdar olan çalışmaya gönüllü ve istekli olan, bununla birlikte zaman ve maliyet açısından uygun durumlarda kullanılan (Hatch, 2002; Johnson ve Christensen, 2004), kolay ulaşılabilen durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilen durum örnekleme yönteminde araştırmaya katılan bireyler hakkında derinlemesine bilgilerin sunulması oldukça önemlidir (Johnson ve Christensen, 2004). Yapılan bu çalışmada ilkokullarda görev yapan toplam 12 okul müdürüne ulaşılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’ de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Bulunan Müdürlere Yönelik Bilgiler

<b>Katılımcı / Kod</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Yaş</b>	<b>Mesleki Kıdem</b>	<b>Müdürlükteki Kıdem</b>
M1	Erkek	52	27	25
M2	Erkek	40	20	17
M3	Erkek	46	22	13
M4	Erkek	43	23	11
M5	Erkek	51	24	10
M6	Erkek	52	31	21
M7	Kadın	51	32	9
M8	Erkek	42	19	13
M9	Erkek	50	27	12
M10	Erkek	49	30	18
M11	Erkek	38	18	6
M12	Erkek	40	17	5

Okul müdürlerine ilişkin demografik değişkenler incelendiğinde, okul müdürlerinin 11'inin erkek, 1'inin kadın olduğu, okul müdürlerinin yaşlarının 38 ile 52 yaş arasında olduğu, okul müdürlerinin mesleki kıdemlerinin 17 ile 30 yıl arasında olduğu ve okul müdürlerinin müdürlük kıdemlerinin ise 5 ile 25 yıl arasında olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Süreci**

Fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan bu araştırmada okul müdürleriyle yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Soruların belirlenmesi sürecinde hazırlanan dokuz adet soru alan uzmanlarına gönderilmiştir. Geri bildirimler sonucunda formun son şeklinde yedi adet soru yer almaktadır. Görüşme öncesinde okul müdürleri araştırmanın amacından haberdar edilmiş ve kişisel bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Görüşmeler okul müdürlerinin önerdikleri

zaman sürecinde gerçekleştirilmiştir. Okul müdürleriyle yapılan her bir görüşme ortalama 35-40 dakika arasında sürmüştür. Veri kaybını engellemek amacıyla okul müdürlerinin görüşleri izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

İlkokul müdürlerinin okul yönetimlerinde öğretmenlerin etkisi başlıklı çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” nde belirtilen tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. İlgili araştırma için Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu’ nun 16/03/2020 tarihli 52899066/100/13404 sayılı yazısıyla gereğince etik kurul izin belgesi alınmış ve ilgili belge Ek 1’ de sunulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

İlkokul müdürlerinin okul yönetimlerinde öğretmenlerin etkisini okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada ilk olarak görüşme sırasında yapılan kayıtlar olduğu gibi yazıya dökülmüş ve bu işlem görüşme yapılan 12 okul müdürü için tekrarlanmıştır. Yazıya dökülen görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada geçerliliğin sağlanması amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın taranmış ve araştırma konusu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Okul müdürlerinin görüşleri neticesinde elde edilen verilerden yola çıkarak ana tema, sorun ve örüntüler (Miles ve Huberman, 1994) belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan kod ve kategorilerle ilgili karşılaştırmalar yapılarak tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla müdür görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmış, çalışma grubunun seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri

toplama süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Çalışmada ayrıca okul müdürleri Müdür 1 = M1, olarak kodlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada ilk olarak okul müdürlerin cinsiyet etmenine ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Cinsiyet Etmenine İlişkin Müdür Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yapı	Mizaç	Kadınların duygusal olması	7
		Kadınların kıskanç olması	2
		Kadınların alıngan olması	1
		Kadınların kaprisli olması	1
	Durum	Kadınların velilerle iletişim sıkıntısı	1
		Kadınların doğum izni süreci	1
		Erkeklerin şiddet uygulaması	1

Cinsiyet etmenine verilen cevaplar; *Yapı* teması içerisinde *Mizaç* ve *Durum* kategorileri altında toplanmıştır. Bu etmene yönelik verilen cevaplar incelendiğinde okul müdürleri kadınların duygusallığının yönetim sürecine en çok etki eden etmen olarak belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin cinsiyet etmenine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*M2: Kadınların duygusal yönleri, bazen kaprisleri var. Bunlar ister istemez yönetim sürecini etkileyebilir. Zaten kadınlar arasında buna benzer sıkıntılar mutlaka yaşanabiliyor (Mizaç- Kadınların duygusal olması-Kadınların kaprisli olması).*

*M9: Kadınların doğum süresince izinli olmaları ve bu konuda öğretmen bulmak sıkıntı yaratıyor. Öğretmen doğuma ayrılıyor, 6 ay gelmiyor. Bu sefer eski olan öğretmenlerle yeni gelenler sıkıntı yaşıyor. Sonraki süreçte yine uyum süreci oluyor, kabullenmemeler oluyor. Bu da etkiliyor ister istemez (Durum- Kadınların doğum izni süreci).*

*M6: Çoğunluğunun kadın olduğu bir ortamda kıskançlık gibi sıkıntılar yaşanabiliyor. Mesela iş gereği bir öğretmene daha fazla vakit ayırmak zorunda kalıyorsun. Bu da başkaları tarafından yanlış anlaşılabilir (Mizaç- Kadınların kıskanç olması).*



M8: ...Bazı öğretmenlerimiz öğrencilere şiddetli olmasa da bazen dokunabiliyor. O konuda bazı öğretmenler de çeşitli sıkıntılar yaşıyoruz. Erkek öğretmenler yetersiz kaldığı durumlarda maalesef şiddete başvuruyor. Bu noktada velilerden şikâyet geliyor (Durum- Erkeklerin şiddet uygulaması).

Araştırmada ikinci olarak okul müdürlerin yaş etmenine ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Yaş Etmenine İlişkin Müdür Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Tutum	Beklenti	Kıdemli öğretmenlerin kendilerini geliştirememesi	7
		Genç öğretmenlerin istekli olması	6
		Genç öğretmenlerin yönetmeliği bilmemesi	3
		Kıdemli öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü olması	2
		Kıdemli öğretmenlerde sınıf yönetiminde sıkıntı yaşamaması	2
		Genç öğretmenlerin acemice davranması	1
		Kıdemli öğretmenlerin başına buyruk olması	1
	Baskı	Genç öğretmenlerdeki deneyimsizlik	1
		Kıdemli öğretmenlerin emeklilik tehdidinde bulunması	4
		Kıdemli öğretmenlerin velilerle iletişim sıkıntısı yaşamaması	4
		Kıdemli öğretmenlerin yönetim sürecine katkı sağlamaması	4
		Kıdemli öğretmenlerin iş yapmaması	3
		Kıdemli öğretmenlerde mesleki doygunluk olması	2
		Kıdemli öğretmenlerin sabırsız olması	1
Kıdemli öğretmenlerin idareye baskı kurması	1		

Yaş/Kıdem etmenine verilen cevaplar; *Tutum* teması içerisinde *Beklenti* ve *Baskı* kategorileri altında toplanmıştır. *Beklenti* kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde okul müdürleri kıdemli öğretmenlerin kendilerini yeterince geliştiremediğini ve genç öğretmenlerin daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. *Baskı* kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde okul müdürlerinin kıdemli öğretmenlerin emeklilik tehdidinde bulduklarını, velilerle iletişim sıkıntısı yaşadıklarını ve kıdemli öğretmenlerin yönetim sürecine katkı sağlamalarının bu

kategori içerisinde en çok karşılaşılan etmenler olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yaş etmenine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*M2: Kıdemi yüksek olanlarda mesleki doygunluk olmuş olanlar var. Bunlarla ne yaparsanız yapın bir yere kadar gidiyorsunuz (Baskı- Kıdemli öğretmenlerde mesleki doygunluk olması).*

*M3: Kıdemi çok yüksek olanlar kendilerini yenilemediği için sıkıntı olabiliyor. Diğer öğretmenler akıllı tahtayı çok iyi kullanıyor ama kıdemliler eski metotlarla devam ediyor (Beklenti- Kıdemli öğretmenlerin kendilerini geliştirememesi).*

*M6: Yeni nesilden kaynaklanan bir durum var. Çok rahatlar bana göre. Çok bilgisizler. Her şey teori ile olmuyor. Okuldan gelip de şu şöyle olacak diyorlar ama yaşanmışlıklarla ilerliyorsun meslekte (Beklenti- Genç öğretmenlerdeki deneyimsizlik).*

*M12: ...Kıdem yüksekse ve öğretmen iyi niyetli ise tecrübe size büyük artı kazandırıyor. Çünkü bu yönetim sürecinde ne ile karşılaşabileceğiniz bilmiyorsunuz. Eğitim anlamında sizi çok güzel tavsiyeleri olabiliyor (Baskı-Kıdemli öğretmenler yönetim sürecine katkı sağlaması).*

Araştırmada üçüncü olarak okul müdürlerin aile yapısı etmenine ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Aile Yapısı Etmenine İlişkin Müdür Görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Etki	Süreç	Moral bozukluğu yaşama	2
		İçe kapanık olma	1
		Kafası dalgın olma	1
	Davranış	Velilerle iletişim sıkıntısı yaşama	3
		Öğrencilere sürekli bağırma	3
		Okula alkollü gelme	2
		Şiddete meyil etme	2
		Derste telefonla görüşme	1

Aile yapısı etmenine verilen cevaplar *Etki* teması içerisinde *Süreç* ve *Davranış* kategorileri altında toplanmıştır. Süreç kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde, okul müdürleri öğretmenlerin en çok moral bozukluğu yaşadıklarını

belirtmişlerdir. Davranış kategorisine yönelik verilen cevaplarda okul müdürleri öğretmenlerin velilerle iletişim sıkıntısı yaşadıklarını ve öğrencilere sürekli bağırdıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin aile yapısı etmenine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*M3: Eşiyle sıkıntı yaşayan öğretmenimiz vardı, stresli geliyordu okula. Stresli gelince de çocuklara yansıyor. Daha sonra velilerden de duyuyorduk. Çocuğa yansıyor, çocuk da anneye söylüyor tabii (Süreç- Moral bozukluğu yaşama).*

*M5: ...Telefonda sürekli konuşmaları oluyor, bunları da görüyoruz tabii (Davranış- Derste telefonla görüşme).*

*M7: ...Sıkıntılar var kafası dalgın oluyor. Yetersiz kalıyor. İstemeyerek çocuğa vurabiliyor o anki durumundan dolayı, içinde bulunduğu psikolojik durumdan dolayı (Davranış- Şiddete meyil etme).*

*M8: ...Öğretmenin bu psikolojik durumu sınıfa da yansıyor, veliye de yansıyor. Öğretmenin idare ile olan ilişkisine yansıyor. Öğretmenin öğrencilerle ve velilerle iletişimi zayıfladığı zaman o sınıfla ilgili şikâyetler artıyor. Bu da bize geliyor (Davranış-Velilerle iletişim sıkıntısı yaşama).*

*M11: ... Ama önceden yaşadıklarım var. Tam bir problemdi. Birisi alkol bağımlısı, eşinden ayrıldığı için. Bu öğretmenler de sınıfta öğrencilere karşı sıkıntı yaşıyor. Bunlar veliye de yansıyor. Veli de bize şikâyette buluyordu. Öğrenciden alkol parası alan, öğle arası içen öğretmenler var (Davranış- Okula alkollü gelme).*

Araştırmada dördüncü olarak okul müdürlerin maddi etmenlere ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Maddi Etmenlere İlişkin Müdür Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Tavır	Kaygı	Dalgın olma	2
		Motivasyon düşüklüğü yaşama	1
		Huzursuzluk yaşama	1
	Kaçınma	İşi aksatma	6
		Özel ders verme	1

Maddi etmenlere yönelik verilen cevaplar; *Tavır* teması içerisinde *Kaygı* ve *Kaçınma* kategorileri altında toplanmıştır. Kaygı kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde okul müdürleri öğretmenlerin dalgın olma, motivasyon düşüklüğü yaşama ve huzursuzluk yaşama etmenleriyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Kaçınma kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde okul müdürleri öğretmenlerin en çok işlerini aksattıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin maddi etmenlere ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*M5: Öğretmenin maaşına haciz geldiği zaman bu öğretmenin psikolojisine etki ediyor, zarar veriyor. Bu da öğretmenin motivasyonunu düşürüyor (Kaygı-Motivasyon düşüklüğü yaşama).*

*M2: ...Kendini işine veremiyor, farklı yöntemlere, farklı yollara başvuruyor. Özel derse gidiyor (Kaçınma - Özel ders verme).*

*M7: Maddi zorluk yaşayan arkadaşlar ya işini aksatıyor ya da farklı mekânlarda maddi sıkıntılarını tolere etmeye çalışıyor (Kaçınma -İşi aksatma).*

Araştırmada beşinci olarak okul müdürlerin kişilik etmenine ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Kişilik Etmenine İlişkin Müdür Görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Problem	Bireysel	Sürekli eleştirme	3
		Küçük sorunları büyütme	2
		Alınganlık gösterme	1
	İlişkisel	İletişim sıkıntıları yaratma	2
		İdarenin motivasyonunu azaltma	1

Kişilik etmeni verilen cevaplar; *Problem* teması içerisinde *Bireysel* ve *İlişkisel* kategorileri altında toplanmıştır. Bireysel kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde, okul müdürleri öğretmenlerin sürekli her şeyi eleştirdiklerini ve küçük sorunları büyüttüklerini belirtmişlerdir. İlişkisel kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde, okul müdürleri öğretmenlerin en çok iletişim sıkıntı yarattıklarını

belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin kişilik etmenine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*M9: Çok kaprisli yapısı olan, çabuk alınganlık gösteren, iletişim sıkıntısı yaratan arkadaşlar çok fazla yönetim sürecinde. Mutlaka bir sekteye uğrattıyor (Bireysel-Alınganlık gösterme).*

*M8: ...Şevkinizi kırıyor, motivasyonunuzu azaltıyor. Öğretmenlerle bir etkinlik yaptığımız zaman kaynaşma ile ilgili olsun. Ya hocam benim işim var gelemem. Tanışsaydık zaten tanışırdık bu zamana kadar. Onlarla olmaz, onlar katılmazlar diye kendisi en başta problem yaratıyor (İlişkisel - İdarenin motivasyonunu azaltma).*

*M7: Negatif tutumlu kişiler sürekli eleştirip konuşmaya başladığı zaman bu da okul ortamını etkiliyor. Karar alma sürecini de etki ediyor (Bireysel- Sürekli eleştirme).*

Araştırmada altıncı olarak okul müdürlerin okulda öğretmen kaynaklı yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Okulda Yaşanılan Sorunların Çözümüne İlişkin Müdür Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Sonuç	Kurumsal Güç	Kurumsal gücü kullanmama	2
		Kurumsal gücü kullanma	10
	Bürokrasi	Öğretmene soruşturma açma	3
		Yaşanılan sorunu öğretmene resmi yazı ile bildirme	2
	Huzur	Kurumsal çözümün okul ortamını etkilemesi	3
		Kurumsal çözümün öğretmeni üzmesi	1
		Kurumsal cezaların sorunların çözümünde etkili olmaması	1

Okul müdürlerinin öğretmen kaynaklı yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri öncelikle yaşanan sorunların çözümüyle ilgili öğretmenlerle iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. İletişim sürecinde çözülemeyen sorunlara yönelik müdür görüşleri incelendiğinde, iki okul müdürünün sorunların çözümünde kurumsal gücünü kullanmadığı, on okul müdürünün ise kurumsal gücü

kullandığı belirlenmiştir. Kurumsal gücü kullanarak sorunları çözdüğünü belirten okul müdürlerinin cevapları; *Sonuç* teması içerisinde *Bürokrasi* ve *Huzur* kategorileri altında toplanmıştır. Bürokrasi kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde, okul müdürleri bu kategori içerisinde en çok soruşturma yoluna başvurdıklarını belirtmişlerdir. Huzur kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde, okul müdürleri kurumsal gücü kullanmanın okul ortamını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin sorunların çözümüne ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*M9: Kurumsal açıdan kurumsal yetkimi kullanarak herhangi bir sorunu çözmedim. Kurumsal açıdan verilebilecek ödül haricindeki cezaların öğretmen üzerinde etkili olacağına inanmıyorum (Kurumsal gücü kullanmama).*

*M2: Öğretmeni derste aksatması, öğrencilerle ilgilenmemesi anlatmamıza rağmen devam etmesi üzerine kurumsal gücü kullandık. Soruşturma açtık. Fakat soruşturma çok sıkıntılı bir süreç (Bürokrasi – Soruşturma açma).*

*M4: Kurumsal etkiyi kullanırsan biraz emrivaki yapmış olursun. Öğretmen de bozuluyor ister istemez. Bu sefer Milli Eğitime aksettiriyor. Milli Eğitim de ceza verdiği zaman farklı oluyor (Huzur - Kurumsal çözümün öğretmeni üzmesi).*

*M8: ...Öğrencilere hafif dokunmalar varmış ama raporluk bir şiddet uygulaması yok. Fakat çocuk bu tip şeyleri hiç görmediği için sıkıntı oluyor. Resmi yazı yazdım. Resmi yazıyla yazıyı tebliğ ettim (Bürokrasi - Yazı ile bildirme).*

Araştırmada son olarak okul müdürlerin okul yönetim sürecine ilişkin önerileri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Okul Müdürlerinin Yönetim Sürecine İlişkin Önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Tebdir	Yönetsel	Okul müdürlerinin sorumluluğunun fazlalığı	1
		Okul müdürlerinin yetkisi artırılmalı	1
		Okul müdürleri öğretmeni seçmeli	1
		Okul müdürlüğünde kişiliğe dikkat edilmeli	1
	Sistemsel	Öğretmen seçim sistemi düzenlenmeli	7
		Seminerlerin içeriği düzenlenmeli	3
		Öğretmenlik mesleğinin maddi cazibesi sağlanmalı	2
		Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli	2
		Performans sistemi gelmeli	2
		Yönetim sürecinde bürokrasi çok fazla olmamalı	1
		Öğretmenler mevzuata hâkim olmalı	1
		Eğitim fakültesinde ders içerikleri güncellenmeli	1
		Öğretmenlere yönelik sendikal ayırım yapılmamalı	1
		657 sayılı devlet memurluğu kanunu değişmeli	1
		Öğretmenlere kıdem sınırı gelmeli	1
		Genç öğretmenler merkezde görev yapmalı	1
		Öğretmene dönük etkili ceza sistemi olmalı	1
		Öğretmenler kendilerini yenilemeli	3
		Öğretmenler entelektüel olmalı	1
		Öğretmenler çalışkan olmalı	1
		Öğretmenler iletişim becerilerini geliştirmeli	1
		Öğretmenler donanımlı olmalı	1
		Öğretmenler bildiğini okumamalı	1
		Öğretmenler her şeye eleştirel bakmamalı	1
Öğretmenlik tercihi isteyerek yapılmalı	1		
Kişisel	Öğretmenler kendilerini yenilemeli	3	
	Öğretmenler entelektüel olmalı	1	
	Öğretmenler çalışkan olmalı	1	
	Öğretmenler iletişim becerilerini geliştirmeli	1	

Okul müdürlerinin yönetim sürecine ilişkin önerileri *Tebdir* teması olarak adlandırılmış ve bu temaya yönelik tanımlamalar; *Yönetsel*, *Sistemsel* ve *Kişisel* kategorileri altında toplanmıştır. Yönetsel kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde, okul müdürleri; okul müdürlüğünü yetkisiz ve sorumluluğu çok olan bir görev olarak tanımlamışlardır. Sistemsel kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde, okul müdürlerinin çoğu öğretmen seçiminin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin maddi cazibesinin sağlanması, öğretmenlere

hizmet içi eğitim verilmesi ve performans sisteminin gelmesinin de vurgulandığı görülmektedir. Kişisel kategorisine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde ise okul müdürleri en çok öğretmenlerin kendilerini yenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin önerilere ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*M1: ...Daha liseden “Ben lisede öğretmen olabileceğim” demeli. O tercih olmaz, bu tercih olmaz, hiç birisi olmazsa ben öğretmen olayım diye gittiği zaman bu uygun olmuyor. İsteyerek gitmeli (Kişisel - Öğretmenlik tercihi isteyerek yapılmalı).*

*M4: Eğitim yönetiminde astığım astık kestiğim kestik dersin yapamazsın. Şimdi idarecilerin sorumluluğu çok fazla ama yetkisi neredeyse hiç yok. Şu an ben bunu yapamayacağım deme şansı hiç yok (Sistemsel - Okul müdürlerinin sorumluluğu fazlalığı).*

*M6: Eğitimde kıdemli öğretmenlerin yarattığı bitkinlik sıkıntısı var. Bir taraftan da genç istekli öğretmenlerin merkezde olamaması da sıkıntı yaratabiliyor. Genç öğretmen o sınıfa girse o sınıfı inanın uçurur çocuk çok farklı olur (Sistemsel - Genç öğretmenler merkezde görev yapmalı).*

*M8: Bence acilen 657 sayılı devlet memurluğu kanununun kaldırılması lazım. Çalışanla çalışmayanın ayırt edileceği bir sistem olması lazım. Çalışanın çalışmaya sevk edecek bir sistem olması lazım çalıştırma yanında çalışmaya sevk edecek bir sistem olması lazım (Sistemsel - 657 sayılı devlet memurluğu kanunu değişmeli).*

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Okul müdürlerinin cinsiyet etmenine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri genellikle kadın öğretmenler açısından çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri cinsiyet etmenine bağlı olarak kadınların duygusallığının yönetim sürecine en çok etki eden etmen olduğunu ve kıskançlık, alınganlık, velilerle iletişim sıkıntısı gibi sorunların bu sürece etki ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin çoğunun erkek olmasının kadın öğretmenlerle bu tarz sıkıntılar yaşamalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar



incelendiğinde, Yıldız (1996), Karlı (2007), Sancar (2010), Katmer (2013) ve Gencer (2018) yaptıkları çalışmada yönetsel sorunlar ve iletişim sorunları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, Kelce (2009), Özbudak (2009) ve Uyğur (2014) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran yöneticileri ile olan iletişimleri daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul müdürlerinin yaş/kıdem etmenine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri genellikle kıdemli öğretmenlerle daha çok sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri kıdemli öğretmenlerle çoğunlukla; kendilerini geliştirmedikleri, emeklilik tehdidinde bulunması, velilerle iletişim sıkıntısı, okul idaresinin verdiği ders dışı görevleri almama, motivasyon düşüklüğü, mesleki doygunluk ve sınıf yönetimi sürecinde sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı okul müdürleri kıdemli öğretmenlerin yönetim sürecine katkı sağladıklarını belirtmişleridir. Okul müdürleri kıdemi düşük (genç) öğretmenlerle çoğunlukla; yönetmeliği bilmemeleri, acemice davranmaları ve akademik bilgilerini aktaramamalarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Doğan (2015), üniversite öğretim programında yer alan çoğu dersin ilkökul müfredatında yer almamasının genç öğretmenlerin bu derslerde öğrendikleri bilgi ve beceriyi kullanamamalarına sebep olduğunu belirtmiştir. Sarı (2011) ve Doğan (2015) da genç öğretmenlerin mevzuat, resmî yazışma ve idari işlemlerde çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin bu olumsuz davranışlarına rağmen genç öğretmenlerinin çoğunun öğretmenlik mesleğini istekli ve motive olmuş bir şekilde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Günümüzde birçok okulda kıdemli öğretmenler bulunmakta ve bu öğretmenlerin genç öğretmenlere rol model olması beklenmektedir. Fakat araştırmada elde edilen sonuç bu durumun aksini göstermektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Yüksel (2008), Kelce (2009), Sancar (2010), Uyğur (2014) ve Gencer (2018) yönetsel sorunlar ve iletişim sorunları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; Karlı (2007) ve Özbudak (2009) ise öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça yöneticilere bakış açılarının daha olumlu olduğu; Yıldız (1996), 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin, Katmer (2013) ise 25

yaş altı ve 46–55 yaş üstünde okul yönetim ile iletişimlerinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul müdürlerinin aile yapısı etmenine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri öğretmenlerin en çok velilerle iletişim sıkıntısı yaşadıklarını, öğrencilere sürekli bağırdıklarını, şiddet uyguladıklarını ve okula alkollü olarak geldiklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu verilere göre öğretmenlerin aile içerisinde yaşadıkları sorunları okul ortamına yansıtıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yaşadığı bu sıkıntıları davranışlarına yansıtıkları ve bu durumdan da hem velilerin hem de öğrencilerin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir. Yağbasan ve İmik (2006) de toplumdaki diğer bireylerin ait olduğu gibi öğretmenlerin de bir aile üyesi olduğunu; öğretmenlerin içinde buldukları ailelerin kendilerine çeşitli görev ve sorumluluklar yüklediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin aile yaşantısı iş yaşantısını da etkileyecektir. Kabaklı Çimen (2015) de iş ve aile rollerinin kişinin hayatında iç içe geçmiş halde bulunduğunu; sürekli etkileşim halinde olduğunu ve birindeki olumlu ya da olumsuz durumun diğerini kolaylıkla etkileyebileceğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin ailelerinde yaşadıkları sorunlar neticesinde öğretmenlerin derste telefon görüşmeleri yaptıkları, kendilerini işe veremedikleri gibi etmenlerin yaşanması da ders sürecinin etkili ve verimli bir şekilde işlenmesine de engel oluşturduğu söylenebilir cümle uzun olduğu için anlatım bozukluğu var gözden geçirilmeli. Nitekim Yağbasan ve İmik (2006) ve Kabaklı Çimen (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin aile ortamındaki olumsuz bir durumun iş hayatını da etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Tabii ki öğretmenler de aileleriyle ilgili çeşitli sorunlar yaşamaktadır ve yaşayacaktır da. Fakat önemli olan bu sorunların sınıf içerisine en az şekilde yansımadır. Aksi halde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu durumdan olumsuz yönde etkileneceği olasıdır. Yaşanabilecek bu tarz sorunların sınıf içerisine yansımaması için okul rehberlik servisi gibi birimlere ayrı bir görev düşeceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin maddi etmenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri yaşadığı maddi sorunlar sebebiyle öğretmenlerin çoğunlukla işlerini aksattıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin dalgın olduklarını, motivasyon

düşüklüğü ve huzursuzluk yaşadıklarını ayrıca öğretmenlerin maddi sorunlarla baş edebilmek için özel ders verdiklerini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları işten doyum almaları ve daha verimli olabilmeleri için maddi açıdan belli bir gelir seviyesinin üstünde olmalarının önemli bir etmen olacağı söylenebilir. Türkiye’de öğretmenler, Cumhuriyet Döneminin başından günümüze kadar ekonomik olarak istenen seviyeye ulaşamamıştır. Bu durum da öğretmenlik mesleğine atfedilen değeri düşürdüğü gibi, meslekte çalışanları da olumsuz yönde etkilemiştir (Güven, 2003). Sağlam ve Sağlam (2005) ise öğretmenlerin yaşadığı ekonomik sıkıntılar nedeniyle kendilerini mesleklerine veremediklerini ifade ederek işlerini en iyi şekilde yapabilmeleri için ekonomik durumlarının, toplumda gelir düzeyi yüksek olan diğer meslek çalışanlarının durumuna getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Erdem (2010) Demir ve Arı (2013) ve Dağlı ve Han (2017) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarının eğitim sürecine yansıdığını ve bu durumun da çeşitli sorunlar yaşanmasına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Maddi sorunlar yaşayan bir öğretmenin bu sorunları çözebilmek için işini aksatması sınıfta öğretmenlerini bekleyen öğrenciler için kabul edilemez bir durumdur. Bu durumun öğrenme sürecinin verimliliğini düşürmesi olasıdır. Bununla birlikte yaşadığı maddi sorunlar neticesinde dalgın olan ve motivasyon düşüklüğü yaşayan öğretmenlerin durumunun da öğrenme sürecine olumsuz yönde etki edeceği söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin maddi durumlarıyla ilgili adımlarını daha dikkatli atmaları ve yaşanacak sıkıntıları sınıf ortamına en az yansıtacak şekilde çözmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin kişilik etmenine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul müdürleri sürekli olarak her şeyi eleştiren, okulda yaşanan küçük ve önemsiz sorunları büyüten ve iletişim sıkıntı yaratan öğretmenlerle daha çok sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme-öğretme sürecinde yer alan etmenler içerisinde kendisine verilen görev ve sorumluluklar bakımından en önemli etmen öğretmenlerdir. Kalkınmanın ve çağdaşlaşmanın en önemli girdisi iyi yetiştirilmiş insan gücüdür ve nitelikli insan gücünü yetiştiren ise nitelikli öğretmendir (Şahin, 2011). Dolayısıyla öğretmen;

toplumun ve eğitim kurumlarının hızla değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için şartları en iyi şekilde değerlendirebilen, mükemmele ulaşma konusunda sürekli çalışan, bu yolda yaratıcılığını kullanarak esneklik gösterebilen, toplumunun temel ilkelerine zarar verebilecek ideolojik saplantıları olmayan, iş birliğine açık olan bir kişi olmalıdır. Öğretmenin samimî, canlı, neşeli ve öğrencilerinin sorunlarına duyarlı olması bunun için de işini sevmesi ve günlük sorunlarını okulun dışında bırakabilmesi gerekir (Yetim ve Göktaş, 2004). Öğretmenlik mesleği; meslek ve alan bilgisiyle birlikte olumlu ve yapıcı karakter ve kişilik yapısına da sahip olunması gereken bir meslektir. Kurum içerisinde yaşanabilecek sıkıntı ve sorunları sahiplenerek çözmeye çalışan, iş birliği içerisinde bulunan bir öğretmen hem yönetim sürecine hem de okul ortamına önemli katkılar sağlayacağı olasıdır. Bunun aksine olumsuz bir bakış açısına ve karaktere sahip olan öğretmenler hem yönetim sürecini hem de okul ortamını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin çoğu öğretmenlerle yaşadıkları sorunların çözümünde öncelikle öğretmenlerle birebir iletişime geçtiklerini; bu şekilde çözüme ulaşmayan durumlarda ise okul müdürleri genellikle kurumsal güçlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri kurumsal gücü kullanma sürecinde en çok soruşturma yoluna başvurduklarını ve yaşanan sorunlarla ilgili olarak öğretmenleri resmi yazı ile uyardıklarını ifade etmişleridir. Bununla birlikte okul müdürleri kurumsal gücü kullanmanın neticesinde okul ortamının bu süreçten olumsuz bir şekilde etkilendiğini ve çalışanların motivasyonunun da olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Aslanargun ve Bozkurt (2012) okul müdürlerinin genellikle okullarda yaşanan sorunların kaynağına inerek önce problemi tanımlayıp mevcut problemi istişare içinde çözümlenmeyi hedeflerken bazı durumlarda informal bazen de formal çözüm yollarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yiğit ve Bayrakdar (2006) okul müdürünü yasa ve yönetmelikleri kendisine verilen yetki ve sorumluluğa bağlı olarak, sahip olduğu personel ve maddi kaynakları kullanarak okulunu hedeflere ulaştırmakla görevli olan kişi olarak tanımlamıştır. Yörük ve Akdağ'a (2010) göre okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde ve yürütülmesindeki en önemli etmen okul müdürleridir. Okul

müdürlerinin yasalardan gücünü alarak okulu yönetme rolleri yerine insan kaynağının etkili ve verimli bir şekilde yetiştirildiği liderlik roller beklenmektedir. Mendels'e (2012) göre de bir lider olarak okul müdürleri tek başlarına gidemeyeceklerini bilir. Okul müdürleri okul içerisinde tüm çalışanları koordine eder, tüm çalışanlara sorumlulukları dağıtır ve öğretmenleri eğitsel hedeflere ulaşmaları için teşvik eder. Okul müdürü tüm bu süreçlerde bir kahraman gibi görünmeden bu etkiyi yürütmeye çalışır. Çevik (2019) de okul müdürlerinin geniş bir bakış açısına sahip, donanımlı ve bilgili olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte okul müdürlerinin okulda yaşanılacak sorunlara yönelik kalıcı çözüm yolları bulmaları ve sorunlarla mücadele etme noktasında kendilerini geliştirmiş olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bilindiği gibi okul ortamında öğretmen kaynaklı çeşitli sorunlar yaşanabilmektedir. Önemli olan ise bu sorunların çözüm şeklidir. Hem okul yönetiminin hem de öğretmenin çözüm için çaba göstermesinin atılacak en doğru adım olacağı söylenebilir. Yaşanılan sorunları resmî bir sürece dâhil etmek hem okul ortamı hem de öğretmen için istenilmeyen bir durum olabilir. Bu sebeple okul müdürlerinin yaşanılan sorunlara ivedilikle müdahale etmesi ve kaliteli bir iletişim sürecini başlatması gerekeceği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin yönetim sürecinin daha etkili ve kaliteli olmasına yönelik önerileri incelendiğinde, okul müdürlerinin daha çok sistemsal sorunlara yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Okul müdürleri bu sorun içerisinde öğretmen niteliğinin artması için özellikle öğretmen seçim sisteminin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiş bununla birlikte öğretmenlere verilen seminer içeriklerinin de düzenlenmesi gerektiği söylemişlerdir. Okul müdürleri öğretmenlik mesleğini entelektüel, çalışkan, donanımlı olmayı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmayı gerektiren bir meslek olarak ifade etmişlerdir. Kurt, Ekici, Aktaş ve Aksu (2013) öğretmenlik mesleği kişiliğine uygun olmayan bir öğretmen adayının göreve başladığında belli bir zamandan sonra mesleğinde istediği başarıyı gösteremeyeceğini ve verimli olamayacağını bu sebeple öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin kişiliklerine uygun olup olmadığının iyi değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin insanları sevmesi, öğrenmeyi-öğretmeyi sevmesi,

sosyal olması, paylaşmayı bilmesi, yeniliklere açık olması ve yeni bilgiler öğrenmeye istekli olması gibi pek çok kişilik özelliklerine sahip olması gerekebilecek bir meslektir. Nitekim yapılan bu çalışmada da okul müdürleri öğretmenlerin niteliklerinin artması için öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri ayrıca okul müdürlüğünü yetkisiz ve sorumluluğu çok olan bir görev olarak gördüklerini, bununla birlikte görev yapacağı öğretmenleri de kendilerinin seçmesi gerektiği noktasında öneride bulunmuşlardır. Günümüzde okul müdürlerinin öğretimsel işlerle birlikte birçok farklı sorunla da uğraştığı söylenebilir. Yaşanılan bu sorunlar, okulların akademik açıdan belirlenen hedeflere ulaşmasını olumsuz yönde etkileyebilecektir. Nitekim araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin görüşleri de bu doğrultudadır. Okul müdürlerinin bu önerilerinin okulların eğitsel amaçlarına ulaşmasına önemli derecede katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü bir okulun vizyonu çalışanlarını o vizyon doğrultusunda harekete geçirebilen ve kendisi de bu sürecin içerisinde olabilen okul müdürleriyle daha da ulaşılabilir olacaktır. Dolayısıyla okul müdürlerinin sorumluluklarının azaltılması ve öğretmen niteliklerinin artırılmasının okulların istenilen eğitsel hedeflere ulaşmasındaki en etkili adımlardan birisi olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler yönetim sürecinin en önemli paydaşlarından birisidir. Yapılan çalışmada birçok okul müdürü öğretmenlerin genellikle kişisel özellikleri ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple yönetim sürecinin daha verimli ve etkili olması için öncelikle öğretmenlik seçim ve atama sistemi daha nitelikli bir hale getirilmelidir. Öğretmen adaylarına mezun olduktan sonra değil eğitim fakültelerine kabul sürecinde mülakat yapılması ve eğitim fakültelerinde okutulan ders içeriklerinin daha çok mesleki uygulamaya dönük olması, bu durumun çözümü olarak görülmekte ve önerilmektedir. Bununla birlikte özellikle kıdemli öğretmenlerden mesleki olarak daha çok verim alınabilmesi için etkili ve işe yarar hizmet içi eğitimler ve mesleki seminerler de verilmelidir. Bu çalışmada sadece ilkökul müdürlerin görüşlerine yer verilmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda okul öncesi, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan

okul müdürlerinin görüşlerinin alınacağı çalışmalar ve kademeler arası karşılaştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR


- Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349 -368.
- Bush, T. (2019). Distinguishing between educational leadership and management: Compatible or incompatible constructs?. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 501–503.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümcü liderlik*. Ankara: Anı.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1648.
- Çevik, M. S. (2019). Main problems in the school administration and solutions proposed: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), 509-568.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Dağlı, A. & Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 108-124.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları: Çanakkale ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(51), 421–455.
- Doğan, Z. G. (2015). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sosyal kültürel ve mesleki sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 271-287.
- Gencer, İ. (2018). *Okullarda yaşanan yönetsel sorunların iletişim sorunları ile ilişkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, İ. (2003). 1940' dan günümüze öğretmenlerin ekonomik sorunlarının tarihsel analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 215-233.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: Suny Press.

- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Pearson.
- Kabaklı Çimen, L. (2015). Öğretmenlerin aile işlevleri ile mesleki performans düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 759-772.
- Karlı, C. (2007). *İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi: Öğretmen algılarına göre İstanbul ili Tuzla ilçesi örneğinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Katmer, B. (2013). *Yeni eğitim sisteminde (4+4+4) ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin karşılaştıkları iletişim sorunları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kelce, M. (2009). *İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları (İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, A. Ç. (2018). *Çağdaş liderlik yaklaşımları*. N. Güçlü (Ed.), Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama içinde (s. 130-168). Ankara: PegemA.
- Koşar, D. (2018). *Liderlerin etkileme taktikleri*. N. Güçlü (Ed.), Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama içinde (s. 203-228). Ankara: PegemA.
- Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M. & Aksu, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 199-208.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Memduhoğlu, B. H. & Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Mendels, P. (2012). The effective principal: 5 pivotal practices that shape instructional leadership. *Journal of Staff Development*, 33(1), 54-58.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage.
- National College for School Leadership (2007). *What we know about school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Özbudak, F. (2009). *Yönetici-öğretmen iletişimi (İstanbul ili Küçükçekmece ilköğretim okulları örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. : Bütün, M. ve Demir, S.B.). Ankara: PegemA.



- Powell, S. T. (2004). *Leadership and school success: The behaviors and practices of principals in successful and risk schools.* (PHD Thesis), Virginia Polytechnic Institute Virginia State University, Blacksburg, USA.
- Sağlam, M. & Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 317-328.
- Sancar, E. (2010). *Öğretmen ve yönetici ilişkilerinde yaşanan engeller (İstanbul-Kağıthane ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, M. H. (2011). *Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K. & Karakaya, V. (2013). Okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında karşılaşılan yönetim sorunlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 95-113.
- Tösten, R., Han, B. & Ergül, H. F. (2016). Diyarbakır'daki kamu okullarının yönetim sorunları. *EKEV Akademi Dergisi*, 65, 433-450.
- Uyğur, G. (2014). *İlk ve ortaokul müdürlerinin iletişim yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yağbasan, M. & İmik, N. (2006). Öğretmenlerin aile içi iletişimi (Malatya ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 227-245.
- Yetim, A. A. & Göktepe, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, K. (1996). *Bolu ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yiğit, B. & Bayrakdar, M (2006). *Okul-Çevre İlişkileri*. Ankara: PegemA.
- Yörük, S. & Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 66- 92.
- Yüksel, S. (2008). *İlköğretim okullarında müdür öğretmen iletişimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**ORCID**

Ahmet Melih GÜNEŞ  <https://orcid.org/0000-0002-7484-5685>

**SUMMARY****Introduction**

The roles assumed by educational institutions are of even greater importance when considering the changes and developments that have taken place. It is possible for the educational institutions to have an educational goal in accordance with the requirements of the age and to direct the employees towards this goal through effective leadership skills of the school principals. According to Bush (2019), leadership is a process of influence, and leaders strive to achieve certain goals. Leaders working in schools take responsibility for education. Many researchers have noted that school failure is often a failure of leadership or, in other words, management. As with every institution, there are various problems in the management process of schools. These problems of different qualities and different dimensions can create obstacles for schools to fulfill their social responsibilities expected of them. Therefore, it is important to identify the main problems encountered in school administration (Memduhoğlu and Meriç, 2014). The aim of this research is to establish the views of primary school principals on the influence of teachers in school administration based on their own narratives.

**Method**

In the current study, phenomenology pattern was employed to determine the teacher influence on the management process of school principals. Multi-stage sampling method was used in the selection of school principals who participated in the research. The subjects being interviewed were supposed to have at least two year experience as a school principal in their institution. In the second phase, easy-to-reach case sampling was used. The study group consisted of 12 school principals. In this study, a semi-structured interview form which was developed through scanning the relevant literature by the researcher was used in face-to-face interviews. The data obtained in the study were analyzed using the content analysis technique.

**Results**

When the answers to the gender factor are examined, the school principals have stated that the sentimentality of women is the most effective factor in the management process.

Analysis of the answers to age/seniority factor revealed that senior teachers were not improving themselves sufficiently and young teachers were more willing to do working. They also stated that senior teachers threatened to retire, had problems communicating with parents and experienced problems in contributing to the management process.

When the answers to the family structure factor were examined, the school principals stated that teachers came to school under the influence of alcohol, had troubles in communicating with parents and had tendency to yell at students continuously.

*The answers to the financial factors were examined, and the results indicated that teachers slack off at work, get lost in thoughts, suffer from low motivation and uneasiness. But they were faced with absent-mindedness, low motivation and unrest.*

*When the answers to the personality factor were analyzed, the school principals stated that the teachers were constantly criticizing everything, fussing about a small matter and creating communication difficulties.*

*School principals first contacted the teachers to solve the problems they experienced with teachers. The most widely used institutional power is to conduct an investigations. Also, they reported that using institutional power has a negative impact on the school atmosphere.*

*When the suggestions of the school principals regarding the management process were examined, the school principals defined the school directorship as unauthorized job which involves a lot of responsibilities. School principals stated that the teacher criteria and seminar content should be regulated. School principals also suggested that teachers should renew themselves.*

#### **Discussion and Conclusion**

*Teachers are one of the most important stakeholders in the management process. In this study, many school principals stated that teachers often had difficulties due to personal characteristics. For this reason, in order for the management process to reach a more efficient and effective process, the teacher selection and appointment system should be made more eligible. It is considered as the solution of this situation and it is suggested that candidates for teachers should be interviewed during the admission process to the faculties of education rather than after graduation and that the course content taught in the faculties of education should be more oriented towards professional practice. In order to achieve more professional efficiency, especially from senior teachers, effective and useful in-service training and professional seminars should be provided. In this study, only primary school principals' opinions were given. In the future studies, opinions and views of the kindergarden, primary school, secondary school and high school principals could be studied and compared in order to provide insights into effective management.*

**Ek 1: Etik Kurul Onay Belgesi**

**T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU  
ONAY BELGESİ**


Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Melih GÜNEŞ'in "İlkokul Müdürlerinin Okul Yönetimlerinde Öğretmenlerin Etkisi" başlıklı çalışması ile ilgili isteği komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 16.03.2020




Komisyon Başkanı  
Prof. Dr. Mehmet NARLI

  
Prof. Dr. Elif ÇİMEN  
Üye

  
Prof. Dr. Cevdet AVCIKURT  
Üye

  
Prof. Dr. Dilek İNAN  
Üye

  
Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU  
Üye

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Algıları \*

### Preschool Teacher Candidates' Perceptions of Special Needs Children

Servet KARDEŞ<sup>1</sup>, Necdet TAŞKIN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Van Yüzüncü yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,  
servet\_kardes@yahoo.com

<sup>2</sup>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,  
netaskin@gmail.com

*Makalenin Geliş Tarihi: 14.12.2019*

*Yayına Kabul Tarihi: 18.02.2020*

#### ÖZ

*Bu araştırmada erken çocukluk yıllarında eğitim verecek okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik algıları araştırılmıştır. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümünde okuyan 200 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Betimsel tarama modeli olarak desenlenen bu araştırmada nitel veri toplama yöntemine başvurulmuştur. Araştırma için araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik yardıma muhtaç, engelli, yetersiz gibi olumsuz çağrışımlara daha fazla yer verdikleri, aldıkları özel eğitim dersinin bilgi ve farkındalıklarını arttırdığı için faydalı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfında özel gereksinimli çocuk olmasını istemeyen öğretmen adayları ise kendilerini özel gereksinimli çocukların eğitiminde yetkin bulmadıkları ve bunun için yeterince vakitleri olmayacağını ifade etmişlerdir. Öneri olarak özel eğitim derslerinin sayısının artırılması önerilebilir.*

***Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi eğitim, Öğretmen adayı, Özel eğitim, Özel gereksinimli çocuk, Kaynaştırma eğitimi*

---

\* **Alıntılama:** Kardeş, S. ve Taşkın, N. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 51-73.

**ABSTRACT**

*In this study, pre-school teacher candidates' perceptions about special needs children were investigated. The study group consists of 200 preschool teacher candidates who are in the preschool education department in a state university. Qualitative data collection method was used in this study, which was designed as descriptive survey research. For the research, semi-structured interview form was prepared by the researcher in accordance with expert opinions. The data obtained from the interview form were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was seen that teacher candidates gave more place to negative connotations such as in need of help, disabled and inadequate for individuals with special needs. Teacher candidates who do not want children with special needs in their classrooms stated that they do not find themselves competent in the education of children with special needs and they have not enough time for it. As a suggestion, the number of special education courses should be increased.*

**Keywords:** *Preschool education, Teacher candidates, Special education, Special need children, Inclusion education*

**GİRİŞ**

Özel eğitim bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de hızlı bir dönüşüm içerisinde yer almaktadır (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011). Özel eğitim alanındaki çalışmalar her geçen gün artmakta, özel gereksinimi olan bireylerin topluma entegrasyonu ve bu bireylerin kaynaştırma uygulamalarıyla sosyal çevreye uyum çalışmaları devam etmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin yaşamlarının kolaylaşması için gündelik yaşamdaki engellerin ve en önemlisi de öğretmenlerde var olan ön yargıların ortadan kaldırılması gerekmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002). Özel gereksinimli bireylere ilişkin ön yargıların ortadan kaldırılması için erken çocukluk yıllarında normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların birlikte eğitim almaları önemlidir (Seery, Davis ve Johnson, 2000). Ancak yapılan araştırmalar özel gereksinimli çocukların tipik bir sınıfta eğitim aldığı anda akranları tarafından daha az kabul görebildiği (Vuran, 2005), daha az arkadaş edinebildiği ve sınıftaki etkinliklere katılımının daha az olduğunu göstermektedir (Bramston, Bruggerman, and Pretty 2002; Pijl, Frostad, and Flem 2008). Erken yaşlarda kaynaştırma ve diğer özel eğitim uygulamaları yoluyla çocukların ön yargılara ve olumsuz kalıplara sahip olmalarının önüne geçilmelidir. Erken yılların çocukların gelişimi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde

bu durum daha iyi anlaşılacaktır. Bununla birlikte bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi ve çocukların potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koyabilmeleri için gerekli desteğin verilmesi önem taşımaktadır (Artan ve Balat, 2003). Bunun için öğretmen adaylarının iyi yetiştirilmeleri ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara sağlanacak desteği ön yargılardan uzak şekilde sunmaları gerekmektedir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine bakıldığında “Özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin, eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamda sürdürülen eğitimi ifade etmektedir.” tanımıyla karşılaşılmaktadır. Özel eğitimin ilkelerine baktığımızda ise bireysel özelliklerin ve eğitim ihtiyacının dikkate alınması, bireylerin ilgi, istek, yeterlik ve yeteneklerinin dikkate alınması, özel eğitime erken başlanması, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin mümkün olduğunca sosyal ve fiziksel çevrelerinden ayrılmadan eğitim almalarının esas olduğu hususu göze çarpmaktadır (MEB, 2018).

Çocuğun öğrenmesini ve gelişimini birçok faktör etkilemektedir. Genetik yatkınlık, merkezi sinir sisteminin durumu, sağlık durumu, psikolojik fonksiyonlar, aile ve toplumdaki riskler ve fırsatlar çocuğun gelişimini yakından etkilemektedir. Çocuğun yakın çevresindeki deneyimlerinin çocuğun öğrenme ve gelişimi üzerinde önemli etkisi vardır (Odom ve Wolery, 2003). Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinin önemli bileşenlerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler tipik gelişim gösteren çocuklara oranla özel gereksinimli çocukları daha fazla reddetmektedirler. Öğretmenler öğrenme güçlüğü ve davranışsal problemleri olan çocukları reddetmeye daha yatkınken fiziksel yetersizliği ya da duyuşsal bozuklukları olan çocukları daha fazla kabul etmektedirler (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011). Buna karşın Mushoriwa (2001) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğu görme yetersizliği olan bireylerin kaynaştırma uygulamalarına katılımını desteklemediğini söylemiş ve bu çocukların ayrı ortamlarda eğitim görmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler için zor olan çalışma şartları (çalışma saatleri, sınıfın kalabalık olması, uzman personelin olmaması vb) ve

kendilerini özel gereksinimli çocukların eğitiminde yetersiz görmeleri özel eğitim gereksinimi olan çocukları istememe için bir neden olabilir (Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009). Bununla birlikte öğretmenlerin özel eğitime yönelik bilgileri ve aldıkları destek arttıkça kaygı düzeyleri azalmaktadır. Kaygı düzeyleri azaldıkça özel eğitim gereksinimi olan çocuklara verilen eğitimin kalitesi artmaktadır (Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon, 2005). Öğretmenler özel gereksinimli çocuklarla yaptıkları etkinliklerde çocuklara çeşitli etkinlikler arasından seçme şansı sunulmalıdır. Çocuklar alternatif etkinliklere katılma fırsatı bulduğunda daha fazla akranıyla etkileşime girme, daha az kısıtlanmayla karşılaşmakta ve amaca ulaşmada daha ısrarcı davranmaktadırlar (Odom ve Diamond, 1998).

Özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitim gördüğü ortamlara bakıldığında kaynaştırma ortamları bilişsel, dil ve sosyal gelişim anlamında daha iyi bir gelişim için baskı oluşturmaktadır. Gerekli ve uygun danışmanlık verildiği zaman bu baskı kaynaştırma öğrencisi için daha iyi beceriler ve başarılı katılım sağlayabilir (Odom ve Wolery, 2003).Yapılan bir araştırmada öğretmenler kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklara fırsat eşitliği sağladığı ve çocukların sosyal etkileşimleri için iyi bir şans olduğunu ifade etmişlerdir. Buna rağmen aynı araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini kendilerine, okula ve topluma bir yük olarak gördükleri ortaya çıkmıştır (Pearson, Eva, Ernest ve Donna, 2003). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini niçin yük olarak gördüklerine bakıldığında, öğretmenler çocukların iyi bir eğitim almaları için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve bu yüzden özel gereksinimli çocuklara eğitim vermekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Brownell ve Pajares, 1999).

Eğitim paradigmasındaki değişiklikler öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesini ve sürekli yenilenmesini gerektirmektedir (Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon, 2005). Özel eğitimin, temel ilkeleri çerçevesinde amaçlandığı şekilde verilebilmesi için, eğitimi verecek öğretmenlerin özel eğitime yönelik bilgi, beceri, tutum ve algılarının iyi düzeyde olması gerekmektedir. Bunun içinde nitelikli eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri,



algı ve tutumlar sınıftaki uygulamalarını ve çocuklara yaklaşımlarını etkilemektedir (Burriss ve Burriss, 2003). İnançlar ve değerler de sınıf ortamında öğretmen uygulamalarına ve sınıf kültürüne etki etmektedir (Odom ve Diamond, 1998). Öğretmenler eğitimde kendilerine benzeyen çocuklara eğitim vermeyi daha çok tercih etmektedirler (Han, H. S., ve Thomas, M. S. 2010; Liston ve Zeichner, 1990; Martino ve Rezai-Rashti, 2010). Bu yaklaşım bazı durumlarda özel gereksinimli çocukların ihmal edilmesine yol açabilir.

Kendilerini özel gereksinimli çocukların eğitiminde yeterli hisseden öğretmen adayları, mezun olduktan sonra sınıf içerisinde akademik öğrenmeleri destekleyebilir, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilir ve çocuklara gerekli desteği sağlayabilir (Levins, Bornholt ve Lennon, 2005; Stephen ve Brown, 1980). Kendini yeterli hissetmeyen öğretmen adayları ise çocukların ihtiyaçlarını karşılayamadığı gibi özel gereksinimli çocukları ihmal edebilir. Bu durum eğitim sürecinde çocukların temel hakkı olan eğitime katılımdan mahrum kalmalarına yol açabilir (Jenkinson, 1997). Özel gereksinimli çocukların genel olarak eğitim ortamından daha az verim aldıklarına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Çünkü öğretmen tutumları özel gereksinimli çocuklardan beklentinin düşük olmasına sebep olabilmektedir (Forlin, 1995). Öğretmenler özel gereksinimli çocukları desteklerken daha fazla emek, çaba, zaman ve enerji harcamakta, özel gereksinimli çocukların diğer çocuklara zarar vereceği konusunda endişe duymakta, yeterince destek alamamaktan şikâyet etmektedir. Bazı durumlarda ise öğretmenler aldıkları eğitimin özel gereksinimli çocuğa faydalı olmakta yeterli olmadığını ve çocuğa destekleyici bir ortam sunmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünebilmektedir (Bender, Vial ve Scott, 1995; Tait ve Purdie, 2000).

Alanda yapılan araştırmalara bakıldığında Cole, Mills, Dale ve Jenkins (1991) yaptıkları araştırmada düşük düzeyde özel gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma sınıflarından daha fazla faydalandıkları, yüksek düzeyde engeli olan bireylerin ise ayrı sınıflarda daha iyi bir eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak toplum temelli kaynaştırma uygulamaları ve ayrı sınıf uygulamalarına bakıldığında Hundert, Mahoney, Mundy, and Vernon (1998) yaptıkları araştırmada ağır düzeyde özel gereksinimi olan bireylerin

kaynaştırma eğitiminden daha fazla yararlandıklarını ifade etmişlerdir. De Boer, Pijl ve Minnaert (2011) yaptıkları araştırmada kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumunun öğretmenin aldığı eğitimden, kaynaştırma eğitimindeki deneyiminden ve çocuğun özel gereksinimlilik tipinden etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmalar (Beh-Pajoo, 1991; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Hastings ve Graham, 1995; Swain, Nordness ve Leader-Janssen, 2012) sonucunda öğretmenlere verilecek özel eğitimin en iyi özel gereksinimli çocuklarla etkileşim sonucu sağlanabileceği, deneyimleyerek öğrenmenin öğretmenlerin tutumları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Boyle, Topping ve Jindal-Snape (2013) yaptıkları araştırmada öğretmen tutumunun özel gereksinimli çocukların eğitiminde kritik bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmalar (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Hastings ve Oakford, 2003; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın, 2013) çocuğun sınıftaki öğrenmesinin en etkin belirleyicisi olarak öğretmeni göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersi ve öğrencilerine yönelik algılarının belirlenmesi özel eğitim alanında ortaya konulacak eğitim programları, uygulamalar ve eğitim politikaları açısından belirleyici olacaktır. Bundan dolayı bu araştırmanın problem cümlesini “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Algıları Nelerdir?” oluşturmaktadır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik algılarını saptamaya yönelik hazırlanan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. . Betimsel tarama modeli kullanılan bu araştırmada nitel veri toplama yöntemine başvurulmuştur. Betimsel tarama araştırmaları verilen olayı ya da durumu aydınlatmak, değerlendirme yapmak ve olaylar arası ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılır. Tarama araştırmaları olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı ve durum tespiti yapılmaya

çalışılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmada üzerinde çalışılan durum “okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik algılarının incelenmesi” olarak belirlenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenliği programı 3. ve 4. sınıfta okuyan 200 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplanan katılımcıların 176’sı kadın 24’ü erkektir. Öğretmen adaylarının 120’si 4.sınıf öğrencisi 80’i ise 3.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların tamamı daha önce özel eğitim dersi almışlardır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklemedeki temel yaklaşım önceden belirlenmiş bir ya da birkaç ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada veri toplanan katılımcıların daha önce özel eğitim dersini almış olmaları ölçüt kriter olarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik görüşlerini ve fikirlerini ortaya çıkarmak amacıyla alanyazın taraması (Birkan, 2002; Diken, 2017; Gök ve Erbaş, 2011; Özyürek, 2008; Sazak Pınar, 2006; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalın, 2013; Şahbaz Kalay, 2010) ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda yer alan ifadelerin açıklığı ve soruların kapsam geçerliliği 3 alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Görüşme formu özel eğitime yönelik 3 sorudan oluşturulmuş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiştir. Araştırma verileri eğitim fakültesinde, uygun bir derslikte, ders öncesi ve sonrasında bağımsız bir şekilde toplanmıştır. Özel eğitime ve kaynaştırma öğrencisine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının algılarını belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Özel gereksinimli çocuk deyince aklınıza gelen ilk sözcüğü yazınız.

2.Aldığım özel eğitim dersi özel gereksinimli çocukları tanımamda ve onlara destek olmamda faydalı olacak çünkü....

Aldığım özel eğitim dersinin faydası olmayacak çünkü...

3.İleride sınıfımda kaynaştırma öğrencisi isterim çünkü...

Kaynaştırma öğrencisi istemem çünkü...

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu araştırma, katılımcılara fiziksel yada psikolojik zarar verme ihtimali olmayan bir araştırmadır. Katılımcıların özel hayatının gizliliği ve mahremiyetini koruma amaçlı ad soyad gibi bilgiler alınmamıştır. Araştırmada katılımcılara veri toplanmadan önce bu araştırmanın gönüllü bir araştırma olduğu ve araştırmadan elde edilen verilerin sonuçlarının kendileriyle paylaşılacağı ifade edilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacı araştırmacının amacını açıklamış ve katılımcıları etkileyebilecek açıklamalar yapmaktan kaçınmıştır. Araştırmada yararlanılan kaynaklar için metinde dipnot eklenmiş ve kaynaklar kısmında kullanılan kaynaklar belirtilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılarak olgu ya da olay hakkında farklı temalar oluşturulmuş ve bu temaların altında kodlar belirlenerek, temalar yorumlanmıştır. İçerik analizi yazılı ve sözlü materyallerin analiziyle söylemlerin sistemli ve ayrıntılı bir şekilde kodlanarak sayısallaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırmada araştırmacılar veri analizindeki basamakları belirtirler. Bu araştırmada ham veriler analiz için hazırlanıp düzenlenmiştir. Verilerin tamamı iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunduktan sonra veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Daha sonra ortaya çıkan kodlar doğrultusunda temalar oluşturulmuş temaların detaylandırılmış yorumu yapılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularının iç-güvenirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara sıkça yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacılar arasındaki kodlama uyumu oranı Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X

100 formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki uyum 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu oran veri analizi açısından güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir. Araştırmacıların görüş ayrılığına sahip oldukları kodların sebepleri tartışılmış ve kodun ne olacağına tekrar birlikte karar verilmiştir (Creswell ve Creswell, 2017).

## **BULGULAR**

Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri “özel gereksinimli çocuğa yönelik algı, özel eğitim dersinin yararları ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik algı” olmak üzere üç farklı tema altında toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen temalara ilişkin kodlar ve öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

### **Özel Gereksinimli Çocuğa Yönelik Algı**

Bu tema altında katılımcılara “Özel gereksinimli çocuk deyince aklınıza gelen ilk sözcüğü yazınız.” sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.** Özel Gereksinimli Çocuk Deyince Öğretmen Adaylarının Akıllarına İlk Gelen Sözcük

Kodlar	f	%
Yardıma muhtaç	30	16,57
Engelli	22	12,15
Farklılık	18	9,94
Yetersizlik	14	7,73
Özel çocuk	11	6,07
Destek	9	4,97
İlgi/ihtiyaç	8	4,41
Sevgi	6	3,31
Engeller	6	3,31
Özel bakım	5	2,76
Down Sendromu	5	2,76
Yoksun/eksik	5	2,76
Kaynaştırma	4	2,20
Birey	4	2,20
Özel haklar	3	1,65
Otizm	3	1,65
Diğer (Empati, Özel eğitim, Eğitim, Dezavantaj, Merhamet, Ayrıcalık, Güzellik, Masumiyet, Melek, üstün yetenekli, normal, eşsiz, insan, pozitif ayırım, uyarılama, umut, erken tanı, normal, özürlü, farkındalık)	28	15,46
Toplam	181	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuk deyince yardıma muhtaç (% 16,57), engelli (% 12,15), yetersizlik (% 7,73), yoksun/eksik (% 2,76) gibi olumsuzluk çağrıştıran kelimeler kullanmışlardır. Farklılık (% 9,94), özel haklar (% 1,65) gibi olumlu kelimeler ifade edilmesine rağmen bu ifadelerin katılımcılar tarafından belirtilme oranının düşük olduğu görülmektedir.

### Özel Eğitim Dersinin Yararları

Bu başlık altında okul öncesi öğretmen adaylarına “Aldığım özel eğitim dersi özel gereksinimli çocukları tanımamda ve onlara destek olmamda faydalı olacak çünkü... ya da aldığım özel eğitim dersinin faydası olmayacak çünkü...” şeklinde iki şıklı bir soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik olumlu ya da olumsuz yaklaşımına ilişkin ifadelerin olduğu tablo aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Aldığı Özel Eğitim Dersinin Özel Gereksinimli Çocukları Tanımada ve Destek Olmada Faydalı Olma Durumu

Kodlar	f	%
<b>Aldığım ders faydalı olacak çünkü..</b>	187	96,39
Bilgi sahibi oldum	67	35,82
Farkındalığım arttı	40	21,39
ÖGÇ’lerle iletişim kurma becerim arttı	20	10,69
ÖGÇ’lere yardım edebileceğim	14	7,48
ÖGÇ’lere bakış açım değişti	11	5,88
Meslek yaşantıma katkıda bulunacak	10	5,34
İyi bir öğretmenden ders aldım	7	3,74
Yol gösterici oldu	5	2,67
Diğer (ÖGÇ tanımamda etkili oldu, önyargılarım azaldı, tutumum değişti, kendi etkimin farkına vardım vb)	10	5,34
<b>Faydalı olmayacak çünkü..</b>	7	3,61
Ders saati yeterli değildi	3	42,85
Uygulama yok	2	28,57
Yeterli olmadı	1	14,28
Özel gereksinimi olan bireylerden korkuyorum	1	14,28

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (% 96,39) özel eğitim dersini faydalı bulduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar dersin özel eğitimle ilgili bilgilerini arttırdığı (% 35,82) ve farkındalıklarına katkı sağladığını (% 21,39) ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli bireylerle iletişim becerilerinin geliştiğini (% 10,69) ve bakış

açılarının değiştiğini (% 5,88) ifade etmişlerdir. Özel eğitim dersinin faydalı olmadığını düşünen katılımcıların sayısı (% 3,61) az olsa da ders saatinin yeterli olmaması ve uygulamanın olmaması katılımcılar tarafından yetersizlik olarak ifade edilmiş ve öğretmen adaylarının konuyla ilgili olarak verdikleri cevaplar birkaç örnek halinde aşağıda paylaşılmıştır.

*K.15. “Onların gerçekten özel olduğunu ve asıl engelin normal insanlarda olduğunu öğrendim.”*

*K.91. “Onlar toplumun bir parçası ve onların hayatını kolaylaştırmak bizim sorumluluğumuz.”*

*K.113. “Onların dünyasının, benim dokunuşumla daha iyi olacağını dersle çok daha iyi anladım.”*

*K.125. “İnsan bilmediği şeye düşmandır derler. Özel gereksinimli çocukları tanımamız onlara karşı ön yargılı olmamıza sebep oluyordu. Bu eğitimle birçok sorun ortadan kalktı.”*

*K.171. “Onların hangi durumlarda neler istediğini ya da neler hissettiğini daha iyi anlayabileceğim.”*

*K.62. “3 kredilik bir dersin yeterli olmadığını ve bu çocukların eğitimi için faydalı olmayacağını düşünüyorum.”*

#### **Kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum**

Bu başlık altında okul öncesi öğretmen adaylarına “Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi isterim çünkü... kaynaştırma öğrencisi istemem çünkü...” şeklinde iki şıklı bir soru sorulmuştur. Bu soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar kodlanarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.



**Tablo 3.** Öğretmen Adayının Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi İsteme Durumu

<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Kaynaştırma öğrencisi isterim çünkü..</b>	180	82,19
Tersine kaynaştırma için faydalı olur	33	18,33
Eğitim ÖGÇ'lerin temel hakkıdır	28	15,55
Ayrımcılığa karşı durmak için isterim	26	14,44
ÖGÇ normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda	23	12,77
ÖGÇ'lerin eğitim ve desteğe ihtiyacı var	23	12,77
ÖGÇ'lerin eğitiminde deneyim kazanmak için isterim	16	8,88
ÖGÇ'lerin eğitiminde kendimi yetkin hissediyorum	11	6,11
ÖGÇ'lerle etkin iletişim kurabilirim	9	5
ÖGÇ topluma daha kolay adapte olur	7	3,88
Kaynaştırma ÖGÇ'lerin eğitiminde etkili bir yöntemdir	3	1,66
<b>Kaynaştırma öğrencisi istemem çünkü..</b>	39	17,81
Kendimi yetkin görmüyorum	19	48,71
Yeterince vaktim olmaz	8	20,51
Benim için fazladan iş yükü olur	3	7,69
Uyum problemi olabilir	2	5,12
ÖGÇ kendini yetersiz hissedebilir	2	5,12
Kaynaştırma yönteminin etkin olmadığını düşünüyorum	2	5,12
Diğer (Uygun araç gereç materyal olmayabilir vb. )	3	7,69

Tablo 3'te okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğu (% 82,19) kaynaştırma öğrencisi istese bile azımsanmayacak oranda (% 17,81) öğretmen adayının kaynaştırma öğrencisi istemediği görülmektedir. Öğretmen adayları kaynaştırmanın tersine kaynaştırma için faydalı olduğunu (% 18,33) düşünmektedirler. Kaynaştırma eğitiminin temel hak olduğu (% 15,55), ayrımcılığa karşı durmak (% 14,44) için kaynaştırma öğrencisinin desteklendiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Kaynaştırma öğrencisi istemeyen katılımcıların kendilerini yetkin görmedikleri (% 48,71),

zamanlarının olmadığı (% 20,51) ve kaynaştırma öğrencisini kendileri için fazladan iş yükü (% 7,69) olarak gördükleri görülmektedir.

*K.3. “Normal gelişim gösteren ve göstermeyen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı saygı, sevgi ve işbirliğini destekleyecektir.”*

*K.50. “Çocuğa yeterli bir şekilde katkıda bulunup bulunmayacağım beni tedirgin eder.”*

*K.109. “Eğitim her bireyin temel hakkıdır. Engelli olması buna engel değildir.”*

*K.125. “Çocukların farklı bireylerle aynı ortamda bulunması farkındalık açısından büyük katkı sağlayabilir. Hem onlar hem de bizim için.”*

*K.126. “Bu çocukların gerekli desteği aldığıında çok daha fazla şey başaracağına inanıyorum.”*

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik yardıma muhtaç, engelli, yetersiz gibi olumsuz çağrışımlara daha fazla yer verdikleri görülmüştür. Şahbaz ve Kalay (2010) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitim dersi alıp almama durumunun özel eğitime yönelik olumsuz algıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylere yönelik olumsuz algılarının çevreden, sosyal medyadan ve geleneksel yaklaşımdan kaynaklandığı söylenebilir. Bilindiği üzere tutumlar değişime karşı dirençlidir ve hemen değişmemektedir (Kağıtçıbaşı,1999). Araştırmada katılımcılar, aldıkları özel eğitim dersinin bilgi ve farkındalıklarını arttırdığı için faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer olarak yapılan araştırmalarda (Akyıldız, 2017; Çimşir, 2019; Çitil, Karakoç ve Küçüközyiğit, 2018; Dağlar, 2011; Güven ve Çelik, 2011; Kuzu, 2011; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Sarı ve Bozgeyikli, 2003) eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, özel eğitim dersini aldıkları için memnun olduklarını, dersin bilgi gereksinimlerini karşıladığını, özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum kazandırdığı, dersin bundan sonraki

yaşamlarına katkı sağlayacağına inandıklarını belirttikleri görülmüştür. Sarı ve Bozgeyikli (2003) ise yaptıkları araştırmada özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının, sınıflarında özel gereksinimli çocukları istemedikleri, özel gereksinimli çocukların kendi sınıflarında bulunmasının hem kendileri için hem de diğer çocuklar için sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Bundan dolayı özel eğitim dersinin öğretmen adaylarının eğitiminde önemli bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre özel eğitim dersi özel gereksinimli çocuklarla iletişim kurma becerilerini de arttırmıştır. Bulguları destekler nitelikte Aker (2014) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları derslerine katılımlarının öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik bakışını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ders saatinin yeterli olmaması ve uygulamanın olmaması bazı öğretmen adaylarının dersi yetersiz olarak görmesine yol açmıştır. Alptekin ve Vural Batık (2013) yaptıkları araştırmada yetersizliği olan bireylere yönelik tutumların değiştirilmesi için tek başına bilgilendirmede bulunmak veya etkileşim kurmak yerine, başarılı bir bilgilendirme sonrasında etkileşimde bulunmanın önemi üzerinde durmuşlardır. Bek, Gülveren ve Başer (2009) yaptıkları araştırmada özel eğitim gereksinimli çocuklarla doğrudan bir yaşantı içine giren öğretmen adaylarının özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sınıfında tersine kaynaştırmanın faydalı olacağı görüşünde oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının, eğitimin özel gereksinimli çocuklar için temel hak olduğunu düşündükleri ve ayrımcılığa karşı durmak için sınıfında özel gereksinimli çocuk olmasını istedikleri görülmüştür. Araştırmaya benzer olarak Öztürk, Ballıoğlu ve Gülten (2014) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre özel eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve her öğrencinin eğitim almasının evrensel bir hak olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Sınıfında özel gereksinimli çocuk olmasını istemeyen öğretmen adayları ise kendilerini özel gereksinimli çocukların eğitiminde yetkin bulmadıkları ve bunun için yeterince vakitleri olmayacağını ifade etmişlerdir. Benzer olarak yapılan araştırmalarda (Sarı ve Bozgeyikli, 2003; Sadler, 2005; Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009; Snyder, 1999) öğretmenlerin kendilerini özel gereksinimi olan çocukların eğitiminde yetersiz

buldukları sonucuna ulaşmıştır. Gök ve Erbaş (2011) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını ve bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğu, bu durumun sınıflarında kaynaştırma uygulamalarında yetersiz kalmalarına yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Gündüz ve Akın (2015) yaptıkları araştırmada özel eğitimdeki en önemli sorunlardan birinin öğretmen niteliğiyle ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik öğretmen adaylarının sahip olduğu olumsuz algının değiştirilmesi için öğretmen adayları hem nicel hem nitel olarak daha iyi bir eğitim almalıdırlar. Nitekim aldıkları eğitimi bilgi sahibi olma, farkındalıklarının artması ve iletişim kurabilme bakımından önemli olarak görmekteyiz. Öğretmen adaylarının genel olarak sınıfında kaynaştırma öğrencisi istediği ancak kaynaştırma öğrencisi istemeyen öğretmen adaylarının olduğu görülmüştür. Kaynaştırma öğrencisi istemeyen öğretmen adaylarının aldıkları eğitimi ve kendilerini özel gereksinimli çocukların eğitiminde yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öneri olarak öğretmen adaylarındaki olumsuz algının değiştirilmesi ve kendilerini daha yetkin görebilmeleri için özel eğitim derslerinin sayısının artırılması önerilebilir. Araştırmacılar öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin özel gereksinimli çocuklara yönelik algılarını araştırabilirler.

**KAYNAKLAR**

- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya Üniversitesi.
- Akyıldız, S. (2017). Öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 141-175.
- Alptekin, S. ve Vural Batık, M. (2013). Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutumlarına Özel Eğitim Dersinin Etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 18-34.
- Artan, İ. ve Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Beh-Pajoo, A. (1991). The effect of social contact on college students' attitudes toward severely handicapped students and their educational integration. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 339-352
- Bek, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Bender, W. N., Vial, C. O. ve Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94, 120.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02), 99-109.
- Boyle, C., Topping, K. ve Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542.
- Bramston, P., K. Bruggerman, ve Pretty G. (2002). Community perspectives and subjective quality of life. *International Journal of Disability, Development and Education* 49, 385-97.
- Brownell, M.T. ve Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.
- Burriss, K. ve Burriss, L. (2003). Competency and comfort: Teacher candidates' attitudes toward diversity. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(3), 199-209.

- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (18. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Campbell, J., Gilmore, L. ve Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28*(4), 369-379.
- Cole, K. N., Mills, P. E., Dale, P. S. ve Jenkins, J. R. (1991). Effects of preschool integration for children with disabilities. *Exceptional children, 58*(1), 36-45.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çimşir, E. (2019). Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dersinin Psikolojik Danışman Adaylarının Engelli Öğrencilere İlişkin Tutumlarına ve Hazırlık Düzeylerine Etkisi. *Elementary Education Online, 18*(3), 1046-1058.
- Çitil, M., Karakoç, T. ve Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (2), 815-833.
- Dağlar, G. (2011). *Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Educational Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. ve Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher, 31* (9), 13-25.
- De Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education, 15*(3), 331- 353.
- Diken, İ. H. (2017). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Forlin, C. (1995). 'Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia', *British Journal of Special Education, 22*, 179-185.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 66-87.
- Gündüz, M. ve Akın, A. (2015). Türkiye'de devlet okullarındaki özel eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 86-95.


- Güven, E. ve Çelik, D. B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 22, 160-165.
- Han, H. S. ve Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469-476.
- Hastings, R.P. ve Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology*, 15, 149-159.
- Hastings, R. P. ve Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational psychology*, 23(1), 87-94.
- Hundert, J., Mahoney, B., Mundy, F. ve Vernon, M. L. (1998). A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive preschools in southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 49-65.
- Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Uyanık Kuzu, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumları ve Öz duyarlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Levins, T., Bornholt, L. ve Lennon, B. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 8(3), 329-343.
- Liston, D. P. ve Zeichner, K. M. (1990). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Martino, W. ve Rezai-Rashti, G. M. (2010). Male teacher shortage: Black teachers' perspectives. *Gender and Education*, 22(3), 247-262.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Resmi Gazete Sayı: 30471.  
[https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf) adresinden erişim sağlanmıştır.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage publication.
- Mushoriwa, T. (2001). A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*, 28, 142-7.


- Odom, S. L. ve Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Odom, S. L. ve Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim dergisi*, 5(1), 23-33.
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G. ve Gülten, Ş. (2014). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Pearson, V., L. Eva, C. Ernest, ve W. Donna. (2003). A heart to learn and care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability and Society*, 18, 489-508.
- Pijl, S.J., P. Frostad, ve A. Flem. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52, 387-405.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21, 147-63.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 183-203.
- Sarı, H., Çeliköz, N. ve Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44.
- Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(02), 71-83.
- Seery, M. E., Davis, P. M. ve Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education*, 21(5), 268-319.
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L. ve Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28(2),92-99.
- Snyder, R.F. (1999). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, 120, 173-82.



- Stephen, T. ve Brown, B. (1980) 'Measure of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children.' *Exceptional Children* 46, 55-9.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Swain, K. D., Nordness, P. D. ve Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75-81.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Tait, K. ve Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Vuran, S. (2005). İlköğretim düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyometrik konumları. *EJER Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 217-236.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**ORCID**

Servet KARDEŞ  <https://orcid.org/0000-0002-4230-6628>

Necdet TAŞKIN  <https://orcid.org/0000-0002-0243-1707>

## SUMMARY

*Most teachers know that inclusive education provides equal opportunity to children with special needs and it is a good chance for their social interaction. Teachers know that inclusion is also a good educational opportunity for other children. Nevertheless, teachers see inclusive education as a burden for themselves, school and society (Pearson, Eva, Ernest and Donna, 2003). Teachers consider inclusion education as a burden, because of do not have the knowledge and skills necessary for children to have a good education (Brownell and Pajares, 1999).*

*Changes in the education paradigm require a review and continuous renewal of teacher training programs (Shippen, Crites, Houchins, Ramsey and Simon, 2005). In order for special education to be delivered as intended within the framework of its basic principles, the knowledge, skills, attitudes and perceptions of the teachers who will provide special education should be at a good level. Qualified training programs are needed for teacher improving. Teachers' knowledge, skills, perceptions and attitudes affect their classroom practices and approaches to children (Burriss and Burriss, 2003). Teachers prefer to educate children who are similar to them in education (Liston and Zeichner, 1990). This approach may in some cases lead to neglect of children with special needs.*

*Pre-service teachers who feel competent in the education of children with special needs can support academic learning in the classroom after graduation, meet the needs of children and provide the necessary support to children (Levins, Bornholt and Lennon, 2005; Stephen and Brown, 1980). On the other hand, pre-service teachers who don't feel competent in the education of children with special needs cannot meet the needs of children and neglect children with special needs. This may result in children being deprived of participation in the basic right of education during the education process (Jenkinson, 1997). There are researches that children with special needs generally receive less advantage from the educational environment. This is because, teacher attitudes may cause low expectations from children with special needs (Forlin, 1999). In some cases, teachers may think that the education they receive is not satisfactory for the child with special needs and that they do not have sufficient knowledge and skills to provide a supportive environment for children (Bender, Vial and Scott, 1995; Tait and Purdie, 2000).*

*Researches (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond and Youngs, 2002; Hastings and Oakford, 2003; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir and Akalin, 2013) show the teacher as the most effective determinant of the child's learning in the classroom. Therefore, the determination of pre-school teacher candidates' perceptions of special education course and students will be decisive in terms of education programs, practices and educational policies to be introduced in the field of special education.*

*This research is designed as a case study which is one of the qualitative research methods. The study group consists of 200 preschool teacher candidates who are in the third and last year of preschool education in a state university. When we look at the gender, 176 of the teacher candidates were female and 24 were male. 120 of the teacher candidates are 4th grade students and 80 of them are 3rd grade students. All teacher candidates have already taken special education courses. For the research, semi-structured interview form was prepared by the researcher in accordance with expert opinions. The data obtained from the interview form were analyzed by content analysis method and quotations are included in the form. Content analysis, which is a systematic and detailed analysis of written and oral materials, is the codification of discourses by digitization.*

*As a results, the teacher candidates think that the special education course is useful because it increases their knowledge and awareness. In addition, it was seen that teacher candidates thought that reverse inclusion would be beneficial, as well. Also teacher candidates think that education is the basic right for children with special needs and want children with special needs in their classes in order to stand against discrimination. Teacher candidates who do not want children with special needs in their classrooms stated that they do not find themselves competent in the education of children with special needs and they do not have enough time for it. As a suggestion, the number of special education courses should be increased for teacher candidates in order to help them see themselves more competent and have internship experience with the children with special needs.*

*As a result of the research, it was seen that teacher candidates gave more place to negative connotations such as needy, disabled and inadequate for individuals with special needs. In similar studies (Akyıldız, 2017; Cimsir, 2019; Çitil, Karakoç and Küçüközyiğit, 2018; Mountains, 2011; Dolapçı and Yıldız Demirtaş, 2016; Güven and Çelik, 2011; Kuzu, 2011; Orel, Zerey and Töret, 2004; Sarı and Bozgeyikli, 2002) the majority of the teacher candidates in the faculty of education stated that they were pleased to take the special education course, that the course met their knowledge needs, they gave positive attitude towards individuals with special needs and they believed that the course contributed to their future lives.*



GEFAD/GUJGEF 40(1): 75-111(2020)

## **Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Empati Düzeylerine Etkisi\* \*\***

### **Effect Of Empathy-Oriented Cyberbullying Psycho-Education Program On Cyberbullying And Empathy Level of 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> Grade Students**

Ayşe AKYÜZ<sup>1</sup>, Zehni KOÇ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, aysebiber@gmail.com

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, zihnikoc@gazi.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 02.03.2020**

**Yayına Kabul Tarihi: 24.03.2020**

#### **ÖZ**

*Bu araştırmanın amacı empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin zorba ve kurban olma açısından siber zorbalık davranışlarına ve empati düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma açıklayıcı karma yönteme dayalı olarak yapılmıştır ve iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde hazırlanan psiko-eğitim programının öğrencilerin siber zorbalık ve empati düzeylerine etkisi incelenmiştir; ikinci bölümünde ise uygulanan psiko-eğitim programına ilişkin katılımcı görüşleri betimlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu lise 9. ve 10. sınıflara devam etmekte olan 12’şer kişiden oluşan bir deney ve bir kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney grubuna sekiz oturumdan meydana gelen “Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programı” uygulanmıştır. Araştırma sonuçları empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının öğrencilerin siber zorba olma, siber zorbalık kurbanı olma sıklıkları ile empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Psiko-eğitim programına katılan 12 öğrenci ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sonuçları ise öğrencilerin psiko-eğitim programını amacına ulaşmada ve amaca yönelik içerik boyutları ile yeterli buldukları yönünde görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** Siber zorbalık, Empati, Psiko-eğitim programı

---

\* **Alıntılama:** Akyüz, A ve Koç, Z. (2020). Empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık ve empati düzeylerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 75-111.

\*\* **Açıklama:** Bu makale “Akyüz, A. (2019). Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeylerine Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**ABSTRACT**

*The aim of this study was to investigate the effect of empathy-oriented cyberbullying psycho-education program on high school 9th and 10th grade students' cyberbullying behaviors and empathy levels in terms of being cyberbully and cybervictim. The research was based on an explanatory mixed method and consisted of two parts. In the first part of the study, the effect of the psycho-education program on the levels of students' cyberbullying and empathy was examined and in the second part, the opinions of the participants regarding the implemented psycho-education program were described. The study group of the research was composed of an experimental and a control group consisting of 12 students for each group, who were attending 9th and 10th grades of high school. "Empathy Oriented Cyberbullying Psycho-Education Program" consisting of 8 sessions was conducted to the experimental group. Research results showed that the empathy-oriented cyberbullying psycho-education program did not have a positive effect on students' frequency of being cyberbully and cybervictims, and empathy levels. Focus group interview results with 12 students participating in the psycho-education program revealed that the students expressed that psycho-education program was sufficient in achieving the objectives and the content dimensions related to the objectives.*

**Keywords:** Cyberbullying, Empathy, Psycho-education program.

**GİRİŞ**

Bilgi ve iletişim teknolojileri günümüzde her yaştan bireyin hayatında yoğun olarak başvurduğu araçlar haline almıştır. Yurt dışında (Patchin ve Hinduja, 2006; Slonje ve Smith, 2008) ve yurt içinde yapılan araştırmalara (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Topcu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın, 2010) bakıldığında bilgi ve iletişim teknolojilerinin özellikle ergenlik dönemindeki bireyler tarafından yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük hayatta ergenlere yönelik çok sayıda faydası bulunmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bireylerin arkadaşlık kurma, eğlenme, alışveriş yapma, bilgi toplama gibi pek çok ihtiyaçlarının teknolojik araçlarla karşılanmasını da beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyaçların karşılanmasında internet siteleri, elektronik posta sistemleri, mesajlaşma uygulamaları, sohbet odaları gibi iletişim siteleri yaygın şekilde kullanılmaktadır (Hinduja ve Patchin, 2009). Ergenler bu araçlar ile yüz yüze iletişimde zorlandıklarında bu tür ortamlarda birbirleri ile iletişim kurabilmekte, internet üzerinde arkadaşlık kurup geliştirebilmekte, daha geniş kitlelere ulaşabilmektedir. Ayrıca bu yolla daha kısa sürede daha fazla bilgiye de

ulaşabilmektedirler (Yetim, 2015). Diğer taraftan bilgi ve iletişim teknolojilerinin günümüzde yaygın bir biçimde kullanımı ergenlerin sosyal gruplardaki yerlerini belirleyici bir unsur haline gelmiştir. Ergenlerin sahip oldukları cep telefonu ve bilgisayarın modeli, interneti nasıl kullandıkları, teknolojik araçları kullanma becerileri arkadaşları arasındaki yerlerini belirleyici etkenlerden bazılarını oluşturmaktadır. Bu durum teknolojik araçların, ergenlerin arkadaş gruplarından uzak kalmamak, yer aldığı sosyal gruptan dışlanmamak için de kullandıkları araçlar haline gelmesine neden olmaktadır (Soydaş, 2011).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin, doğru olmayan bilgilere erişim, özel bilgilerin elde edilmesi ve saklanması, siber ortamlarda gerçekleştirilen zorbalıklar, uygunsuz çevrimiçi arkadaşlıklar ve ilişkiler kurma, suç niteliği içeren davranışları daha sık yapma, sosyal ortamlardan uzak kalma ve yalnızlık gibi olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Donchi ve Moore, 2004; Finn ve Banach, 2000). Ayrıca ergenlerin pornografik ve şiddet içerikli görsel ve yazılı materyaller ile daha sık karşılaşması, siber ortamlarda çok sayıda kişi ile tanışma ve daha sonra bu kişiler ile yüz yüze buluşmalar ve bunun beraberinde getirdiği istenmeyen durumlar diğer olumsuz etkiler olarak sıralanabilir (Valkenburg ve Soeters, 2001). Tüm bunlar gençler arasında mağduriyet neden olma durumları ve şiddet olaylarını da beraberinde getirmektedir (Yetim, 2015).

### **Siber Zorbalık**

Siber zorbalık kavramı “elektronik veya dijital teknolojiler aracılığıyla birey ya da grup tarafından başkalarına zarar veya rahatsızlık vermeyi hedefleyen, tekrar eden düşmanca davranışlar” (Tokunaga, 2010, s.278) olarak tanımlanmaktadır. Siber zorbalık her yaş grubu içerisinde görülebilen bir olgu olarak kendini göstermektedir. Alanyazında yapılmış olan çok sayıda araştırma çocuklar ve ergenler arasında siber zorbalığın yaygın bir problem olduğunu ortaya koymaktadır (Ayas ve Horzum, 2012; Bayram ve Saylı, 2013; Patchin ve Hinduja, 2011). Siber zorbalık yaş, kültür, ülke fark etmeksizin çocukların ve gençlerin sosyal ve psikolojik çeşitli problemler ile karşılaşmalarına neden olmaktadır (Korkmaz, 2018). Siber zorbalık henüz bir davranış olarak ortaya çıkmadan çocuk ve gençlerin bu konuda daha güçlü ve bilgili hale getirilmesi siber

zorbalığı önleme ve azaltma konusunda atılacak en etkili ve en ekonomik yöntemi oluşturmaktadır (Topçu, Yıldırım ve Erdur-Baker, 2013). Araştırma sonuçlarının içerdiği bu bulgulardan hareketle siber zorbalık bir davranış olarak ortaya çıkmadan önce çocuklar ve ergenlere yönelik önleyici ve bilinçlendirici programların geliştirilmesi ve uygulanması önem arz etmektedir. Bu tür programların hazırlanması ve uygulanması aşamalarında siber zorbalık ile ilişkili etkinliklere de yer verilmesi, önleme ve bilinçlendirmeye yönelik çabaların etkililiğini de önemli ölçüde artıracaktır.

### **Empati**

Empati insan hayatında ve psikoloji alanında önemli bir kavramdır. Bireylerin sahip oldukları empati düzeyleri davranışlarını değiştirmede de oldukça etkilidir (Kaukiainen vd. 1999). Alanyazın incelendiğinde akran zorbalığı, saldırganlık ve şiddet olaylarının empati ile ilişkisini inceleyen çok sayıda araştırma (Jolliffe ve Farrington, 2004; Loudin, Loukas ve Robinson, 2003; Gini, Albiero, Benelli ve Altoe, 2007) olduğu görülmektedir.

Empatik eğilim ile bireyler gerçekleştirecekleri davranışların karşılarındaki kişilerde nasıl bir etkiye neden olabileceğini ve ne tür zararlar oluşturabileceğini daha iyi tahmin edebilirler. Siber zorbalığa başvuran bireyler yaptıkları olumsuz davranışların sonuçlarını görememekte, bu durum ise empati kurmalarını güçleştirmektedir. Siber zorbalık empati kuramadıkları için durumun yalnızca siber ortam üzerinde kaldığını düşünmekte ve olumsuz davranışlarını bu nedenle sonlandırmamaktadırlar (Kowalski ve Limber, 2007). Kaya ve Siyez (2010)'in elde ettiği bulgular ise empatik eğilimi yüksek olan kişilerin saldırganca davranışlarında azalma meydana geldiği yönündedir.

Günümüzde bilgi ve teknoloji araçlarının yaygın bir biçimde kullanımı ile artan siber zorbalık olayları nedeniyle siber zorbalığı önlemeye ve müdahale etmeye yönelik çalışmalar özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler için önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu noktada şiddet, saldırganlık, akran zorbalığı, siber zorbalık gibi değişkenler ile empati arasındaki ilişkinin birlikte değerlendirilerek siber zorbalığı önlemeye yönelik empati yönelimli bir psiko-eğitim programının hazırlanması ve



uygulanması ile uygulama sonrasında bu programın etkililiğinin değerlendirilmesi bu alanda yapılan çalışmalara önemli katkılarda bulunabileceği söylenebilir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin siber zorbalık davranışlarını azaltmak ve empati becerisini artırmak amacı ile bir empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programı hazırlamak, uygulamak, uygulama sonrasında bu programının lise 9. ve 10. sınıflara devam eden öğrencilerin siber zorbalık ve empati düzeylerine etkisini incelemek ve uygulanan Psiko-Eğitim Programına ilişkin katılımcı görüşlerini betimlemektir.

Belirlenen temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubunun Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeğinin siber zorba olma ve siber kurban olma alt ölçekleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun Temel Empati Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği siber zorba olma ve siber kurban olma alt ölçekleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun Temel Empati Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubunun Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeğinin siber zorba olma ve siber kurban olma alt ölçekleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubunun Temel Empati Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

7. Deneysel grupta yer alan katılımcıların empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının içeriğine, etkililiğine, siber zorbalık yapmayı ve siber zorbalığa maruz kalmayı önleme ile empati becerisini geliştirme konusundaki etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Sınırlılıklar**

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmadan elde edilen veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında İç Anadolu’da bir ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan 24 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma için geliştirilen psiko-eğitim programı, her biri 75 dakika olmak üzere toplam sekiz oturum ile sınırlıdır.

## **YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçları ile verilerin analizine yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel verilerin toplanması ve bütün haline getirilerek sonuçların ortaya konmasına dayanan bir yöntemdir (Creswell, 2017, s.2). Karma yöntem ile nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanımı, teori ve uygulamaya ilişkin daha kesin ve tam bilgiler üretir (Johnson ve Onwuegbuzie’den aktaran Baki ve Gökçek, 2012). Açıklayıcı karma yöntem ise eğitim alanında en sık kullanılan karma yöntemlerden biridir. Açıklayıcı karma yöntem araştırmalarında, nicel veriler toplanıp daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır (Creswell ve Plano Clark’dan aktaran Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Bu araştırmada açıklayıcı karma yöntemin öngördüğü biçimde ilk veriler nicel olarak planlanan yarı deneysel desen ile toplanmıştır. Elde edilen nicel sonuçlar

değerlendirilmiş, bir sonraki aşamada nicel verilerin daha da açıklık kazanması amacıyla odak görüşme ile elde edilen nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

İlk bölümde empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının öğrencilerin siber zorbalık ve empati düzeylerine etkisi, ikinci bölümde ise geliştirilen ve uygulanan empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programına ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın ilk bölümü öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkenini empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programı; bağımlı değişkenini siber zorbalık yapma, siber kurban olma ve empati düzeyleri oluşturmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümü betimsel yöntemle dayalı olarak hazırlanmıştır. Betimsel yöntem bir durumun olabildiğince dikkatli şekilde açıklanması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2015). Bu bölümde empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programına ilişkin katılımcı görüşleri alınmış ve elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın nicel bölümünde çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu Bölgesinde bir ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Anadolu lisesinde 9. ve 10. sınıflara devam etmekte olan 24 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturmak amacıyla lise 9. ve 10. sınıfa devam eden 198 öğrenciye “Temel Empati Ölçeği” ve “İnternet Saldırganlığı ve Siber Zorbalığı Tarama Ölçeği” uygulanmıştır. Empati düzeyi düşük, internet saldırganlığı ve siber zorbalık oranı yüksek olan kişiler arasından rastgele otuz kişi seçilmiş, deney ve kontrol grubuna kura ile atamaları gerçekleştirilmiştir. Eğitime katılmak istemediğini ifade eden 3 kişinin deney grubundan çıkarılması nedeni ile kontrol grubundan da rastgele üç kişi çıkarılmıştır. Belirlenen ölçütlere uygun ve katılmaya gönüllü 12 kişi ile psiko-eğitim programı çalışması tamamlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ile herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın sonunda 12 kişilik deney ve kontrol grubu katılımcılarından son-test verileri elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümü psiko-eğitim programının tamamlanması sonrasında gerçekleştirilmiş olup deney grubunda yer alan 12 öğrenci katılmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmada ön test verileri katılımcılara Topcu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Temel Empati Ölçeği, Özdemir ve Akar (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan “Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği” ve araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin verileri toplamak amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu uygulanarak elde edilmiştir. Bu aşamayı deney grubuna sekiz oturumdan oluşan “Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-eğitim Programı” uygulaması izlemiştir. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Psiko-eğitim programının uygulanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına aynı ölçme araçları tekrar uygulanmış ve son-test verileri elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında deney grubunda yer alan öğrenciler ile okulun kütüphanesinde bir araya gelinip yuvarlak masa formatında önceden hazırlanan sorular kullanılarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

***Etik Kurallara Uygunluk***

Makale içerisinde “Araştırma ve Yayın Etiği”ne uygun hareket edilmiştir. Araştırma öncesinde çalışma için gerekli olan “Etik Kurul Onayı”(Ek 1) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünden 916110558-302.08.01- Sayılı ve Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Konulu yazı ile 24.04.2019 tarihinde alınmıştır. Veri toplama işleminin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda gerçekleşecek olmasından dolayı Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 83688308-605.99-E.10486655 Sayılı ve Araştırma İzni Konulu yazı ile 28.05.2019 tarihinde “Milli Eğitim Bakanlığı Onayı”(Ek 2) alınmıştır. İlgili belgeler ekte sunulmuştur.

**Veri Toplama Araçları*****Kişisel Bilgi Formu***

Araştırmada katılımcılara ait demografik özellikler hakkında bilgi elde etmek amacıyla yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf gibi özellikleri belirlemeye yönelik sorulardan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda ayrıca katılımcıların hangi

araçlar ile internete bağlandıklarına ve bir günlük ortalama internet kullanma sürelerine ilişkin bilgi toplamayı amaçlayan iki adet soru da yer almıştır.

### ***Temel Empati Ölçeği (TEÖ)***

Temel Empati Ölçeği, Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından korku, üzüntü, öfke ve mutluluk duyguları çerçevesinde ergenlerde empati düzeyini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek bilişsel ve duygusal empatiyi ölçmek üzere yirmi maddeden oluşmaktadır. Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilen Temel Empati Ölçeğinin Türkçe uyarlaması Topcu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yirmi maddeden oluşan ölçek önce Türkçeye çevrilmiş ardından da İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Çevirisi yapılan maddelerin değerlendirilmesi yaşları 16 ile 18 arasında değişen iki kız dört erkek öğrenciden oluşan altı kişilik öğrenci odak grubu ve iki uzman tarafından yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi benzer özellikteki iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iki faktörlü modeli bazı modifikasyonlarla Türk katılımcılar ile de doğrulanmıştır. Ölçeğin yapısal geçerlik analizinde Siber Zorbalık Envanteri Zorba Formu ve Geleneksel Zorbalık Anketi Zorba Formu ile ilişkisine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin her iki formunun da Siber Zorbalık Envanteri Zorba Formu ve Geleneksel Zorbalık Anketi Zorba Formu ile alan yazın ile tutarlı olarak ters ilişkili bulunmuştur. Yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa katsayısı duygusal boyut için .76, bilişsel boyut için .80 olarak elde edilmiştir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması temel empati düzeyinin yüksek olduğunu; düşük olması ise temel empati düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

### ***Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığı Tarama Ölçeği (SZİSTÖ)***

Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığı Tarama Ölçeği (SZİSTÖ), Hinduja ve Patchin (2009) tarafından geliştirilmiştir. SZİSTÖ, ‘Siber Zorba Kurbanı Olma’ ve ‘Siber Zorba Olma’ olmak üzere dokuz maddelik iki alt ölçekten meydana gelmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin Türk kültürüne uyarlaması Özdemir ve Akar (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin dili Türkçeye çevrilmiş ve ardından

İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Çeviri yapılan form beş kişilik uzman grubunca değerlendirilmiş ve öneriler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Ölçek formu orijinal ölçek ile de benzer şekilde beş dereceli Likert tipi ölçek olarak uyarlanmıştır. Ölçekte Hiç (1), Bir Defa (2), Bir İki Defa (3), Çok Kez (4), Pek Çok Defa (5) seçenekleri yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ankara ve İstanbul'daki üç lisede öğrenim görmekte olan 336 öğrenciden alınan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Alt-ölçeklerin yapı geçerliklerini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve Siber Zorba Kurbanı Olma alt ölçeğinin öz değerinin, 3,67 olduğu ve tek faktörden meydana geldiği görülmüştür. Faktörün açıkladığı varyans oranının %40,78 olduğu; faktörün yük değerlerinin .74 ile .44 arasında değiştiği, faktörün Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısının ise .78 olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Siber Zorba Olma alt ölçeğinin öz değerinin 6.41 olduğu ve tek faktörden oluştuğu; faktörün açıkladığı toplam varyansın %71,30 olduğu, faktörün yük değerlerinin .94 ile .72 arasında değiştiği, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının ise .94 olduğu saptanmıştır.

#### ***Odak Grup Görüşmesi Formu***

Araştırmada, deney grubu için geliştirilen ve uygulaması yapılan psiko-eğitim programının etkililiğine ilişkin bu gruptaki katılımcıların görüşlerini belirlemek amacı ile odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Odak grup görüşmesi sürecinde sırası ile soruların, görüşme takviminin, katılımcıların ve moderatörün belirlenmesi basamakları izlenmiştir. Odak grup görüşmesi için psiko-eğitim programının kapsamı, süresi, içeriği ve yöntemi ile ilgili toplam on sorudan oluşan (geçiş soruları, anahtar sorular, araştırma soruları ve kapanış sorusu) bir görüşme formu hazırlanmıştır.

#### ***İşlem Yolu***

Deney grubu ile araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz haftalık "Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-eğitim Programı" uygulaması gerçekleştirilmiştir. Psiko-eğitim programı lise 9. ve 10. sınıfa devam eden öğrencilerin siber zorbalık davranışlarını azaltmak ve empati düzeylerini artırmak temel amacı ile hazırlanmıştır. Bu temel amaç kapsamında siber zorbalık yapan öğrencilerin bu davranışlarına yönelik farkındalık ve

duyarlılık kazanmaları, davranışlarının sonuçlarını, kendilerinin ve diğer kişilerin duygularını empati becerisi yardımı ile fark etmeleri, siber ortamlarda olumlu davranışlarının ve empati becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. Bu hedeflere ulaşmaya yönelik olarak programın uygulanması sürecinde bilgi verme, anlatım, rol oynama, hayal gücünü kullanma, oyun, küçük grup etkinlikleri, plan yapma, ev ödevleri tekniklerine yer verilmiştir.

Psiko-eğitim programının ilk oturumunda grup üyelerinin birbirleri ile tanışmaları, grup kurallarının oluşturulması, grup amaçlarının belirlenmesi ve interneti hangi amaçlarla kullandıklarını gözden geçirmeleri amaçlanmıştır ve bu doğrultuda etkinlikler yapılmıştır. İkinci oturumda; siber zorbalığın ne olduğu, türlerinin neler olduğu, hangi araçlarla gerçekleştirildiği ve bu süreçte zorba, kurban ve izleyici rollerinin neler olduğu konularında bilgi verici çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Üçüncü oturumda; siber ortamlarda uyulması gereken kuralların neler olduğu, iletişim araçlarının olumlu ve olumsuz kullanımının nasıl gerçekleştirildiği, kendi siber zorbalık davranışlarının fark edilmesi ve siber zorbalığa iten gereksinimlerin sağlıklı karşılanması konularında çalışmalar yürütülmüştür. Dördüncü oturumda duyguları tanımlama ve algılama, kendi duygularını fark etme, yaşadığı duygunun nedeninin açıklama, siber ortamlarda olumlu ve olumsuz duyguları meydana getiren durumları tanımlama konularında çalışmalar yürütülmüştür. Beşinci oturumda algıları ve duyguları fark etme, farklı bakış açıları olduğunu bilme, ikili ilişkilerde empati kurabilme konularında çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Altıncı oturumda; empatik alan ve empatinin kurulma süreci, siber zorbalığa uğramış kişinin duygu, düşünce ve davranış boyutlarını irdeleme, siber zorbalığın maruz kalan kişilerde meydana getirdiği psikolojik ve ilişkilere etkilerini fark etme ve siber ortamlarda empati kurarak davranışlarını yeniden biçimlendirme konularına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yedinci oturumda; siber ortamlarda olumlu davranmanın önemini fark ettirme, olumsuz davranışların diğer insanlara etkilerini fark ettirme, siber ortamlarda sağlıklı paylaşımlar yapma konularında çalışmalar yapılmıştır. Son oturum olan sekizinci oturumda ise grup süreci değerlendirilmiş ve son test uygulaması gerçekleştirilerek süreç sonlandırılmıştır.

***Verilerin Analizi***

Verilerin analizinde örneklemin küçük olması ( $n < 30$ ) nedeni ile parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Deney grubunun ‘siber kurban olma’ ve ‘siber zorba olma’ sıklık düzeyleri ve ‘empati’ düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun ‘siber kurban olma’ ve ‘siber zorba olma’ sıklık düzeyleri ve ‘empati’ düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili örneklem grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını, farklılığın yönünü ve miktarını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2009). Deney ve kontrol gruplarının ‘siber kurban olma’ ve ‘siber zorba olma’ sıklık düzeyleri ve ‘empati’ düzeylerine ilişkin son test puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney U Testi, birbiri ile ilişkisi olmayan örneklem grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmektedir (Büyüköztürk, 2009). Verilerin analizi SPSS 24.0 paket programı üzerinden istatistiksel işlemlere alınmıştır. Bulguların analizlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak esas alınmıştır. Araştırmanın nitel olarak odak grup görüşmesi ile elde edilen verileri için betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz ile toplanan verilerin belirlenen temalara uygun şekilde özetlenmesi ve yorumlanması söz konusu olmaktadır. Katılımcı görüşlerinin ortaya konması sürecinde katılımcıların sorulara yönelik görüşlerini yansıtan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

**BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada cevap aranılan soruların sırasına uygun olarak ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular nicel ve nitel yöntemler için ayrı ayrı sunulmuştur.

**Nicel Bulgular**

Araştırmada ilk olarak “*Deney grubunun uygulama öncesinde Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği’nin siber zorba olma ve siber kurban olma alt*



ölçekleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 1 deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi siber zorba olma ve siber zorbalık kurbanı olma durumlarına ilişkin betimsel bulguları göstermektedir.

**Tablo 1.** Deney Grubundaki Katılımcıların Uygulama Öncesinde Siber Zorba Olma ve Siber Zorbalık Kurbanı Olma Alt Ölçeklerine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Dağılımı

Alt Ölçek	Seçenekler	(f)	(%)
Siber Zorbalık Kurbanı Olma	Hiçbir Zaman	9	75
	Bir Defa	1	8,3
	Bir İki Defa	2	16,7
	Çok Kez	--	--
	Pek Çok Kez	--	--
Siber Zorbalık Yapma	Hiçbir Zaman	4	33,3
	Bir Defa	2	16,7
	Bir İki Defa	6	50
	Çok Kez	--	--
	Pek Çok Kez	--	--

Tablo 1 incelendiğinde ve deney grubundaki katılımcıların uygulama öncesinde en yüksek oranda verdikleri katılımcı yanıtlarına bakıldığında; katılımcıların dörtte üçü (%75) son bir ay içerisinde siber zorbalığa "Hiç" maruz kalmadıkları, diğer taraftan katılımcıların yarısı ise (%50) son bir ay içerisinde "Bir İki Defa" zorbalık yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada ikinci olarak "Deney grubundaki katılımcıların uygulama sonrasında Siber Zorbalık ve İnternet Saldırانlığını Tarama Ölçeği'nin siber zorba olma ve siber kurban olma alt ölçekleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 2, deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında siber zorba olma ve siber zorbalık kurbanı olma durumlarına ilişkin betimsel bulguları göstermektedir.

**Tablo 2.** Deney Grubundaki Katılımcıların Uygulama Sonrasında Siber Zorba Olma ve Siber Zorbalık Kurbanı Olma Alt Ölçeklerine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Dağılımı

Alt Ölçek	Seçenekler	(f)	(%)
Siber Zorbalık Kurbanı Olma	Hiçbir Zaman	9	75
	Bir Defa	2	16,7
	Bir İki Defa	--	--
	Çok Kez	1	8,3
	Pek Çok Kez	--	--
Siber Zorbalık Yapma	Hiçbir Zaman	9	75
	Bir Defa	1	8,3
	Bir İki Defa	2	16,7
	Çok Kez	--	--
	Pek Çok Kez	--	--

Tablo 2 incelendiğinde ve deney grubundaki katılımcıların en yüksek oranda verdikleri yanıtlara bakıldığında katılımcıların dörtte üçünün (%75) psiko-eğitim uygulamasının ardından son bir ay içerisinde “Hiç” zorbalığa maruz kalmadıkları, diğer taraftan aynı oranda (%75) katılımcının ise son bir ay içerisinde “Hiç” siber zorbalık yapmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgular uygulama öncesinde siber zorbalık kurbanı olma alt ölçeğine verilen katılımcı yanıtları ile uygulama sonrasında bu boyutta verilen katılımcı yanıtlarının aynı olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar ile birlikte değerlendirildiğinde uygulama öncesi ile sonrasında siber zorbalık kurbanı olma alt ölçeğine verilen yanıtların aynı olduğu görülmektedir. Siber zorbalık yapma alt ölçeğinde ise uygulama öncesinde katılımcıların “Bir Defa” seçeneğini işaretleme oranı %17 iken; uygulama sonrasında bu oran %8’e düşmüştür. “Bir iki defa” seçeneğine işaretleyen katılımcı oranı uygulama öncesinde %50 iken, bu oran uygulama sonrasında %17’ye gerilemiştir.

Tablo 3’te kontrol grubundaki katılımcıların psiko-eğitim uygulaması öncesinde siber zorbalık kurbanı olma ve siber zorbalık yapma alt ölçeklerine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde oranları yer almaktadır.

**Tablo 3.** Kontrol Grubunun Uygulama Öncesinde Siber Zorba Olma ve Siber Zorbalık Kurbanı Olma Alt Ölçeklerine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Dağılımı

Alt Ölçek	Seçenekler	(f)	(%)
Siber Zorbalık Kurbanı Olma	Hiçbir Zaman	9	75
	Bir Defa	2	16,7
	Bir İki Defa	1	8,3
	Çok Kez	--	--
	Pek Çok Kez	--	--
Siber Zorbalık Yapma	Hiçbir Zaman	4	33,3
	Bir Defa	3	25,0
	Bir İki Defa	4	33,3
	Çok Kez	1	8,3
	Pek Çok Kez	--	--

Tablo 3'te verilen analiz sonuçlarına göre uygulama öncesinde katılımcıların dörtte üçünün (%75) son bir ay içerisinde siber zorbalığa maruz kalmadıkları, üçte birine yakınının (%33) ise son bir ay içerisinde "Hiç" siber zorbalık yapmadıkları ve aynı oranda (%33) katılımcının da "Bir iki defa" siber zorbalık yaptıkları yönünde görüş bildirdikleri gözlenmiştir.

Tablo 4'te kontrol grubundaki katılımcıların psiko-eğitim uygulaması sonrasında siber zorbalık kurbanı olma ve siber zorbalık yapma alt ölçeklerine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde oranları yer almaktadır.

**Tablo 4.** Kontrol Grubundaki Katılımcıların Uygulama Sonrasında Siber Zorba Olma ve Siber Zorbalık Kurbanı Olma Alt Ölçeklerine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Dağılımı

Alt Ölçek	Seçenekler	(f)	(%)
Siber Zorbalık Kurbanı Olma	Hiçbir Zaman	10	83,3
	Bir Defa	1	8,3
	Bir İki Defa	1	8,3
	Çok Kez	--	--
	Pek Çok Kez	--	--
Siber Zorbalık Yapma	Hiçbir Zaman	6	50
	Bir Defa	2	16,7
	Bir İki Defa	4	33,3
	Çok Kez	--	--
	Pek Çok Kez	--	--

Tablo 4’te yer alan analiz sonuçları en yüksek oranlara göre incelendiğinde, control grubundaki katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%88) verilen soruyu son bir ay içerisinde siber zorbalığa “Hiçbir Zaman” maruz kalmadıkları yönünde, yarısının (%50) ise son bir ay içerisinde “Hiçbir Zaman” siber zorbalık yapmadıkları yönünde yanıtladıkları görülmektedir.

### **Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular**

Deney grubundaki katılımcıların Temel Empati Ölçeği ile Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney Grubunun Temel Empati Ölçeği ve Siber Zorbalık ile İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	Test	$\bar{x}$	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Siber Zorba Olma	Deney	Ön test	1,2963	,23846	1,00	1,67
		Son test	1,2037	,39874	1,00	2,33
Siber Zorbalık Kurbanı Olma	Deney	Ön test	1,5076	,42545	1,00	2,27
		Son test	1,6970	,60219	1,09	3,00
Empati	Deney	Ön test	2,8458	,29423	2,10	3,25
		Son test	2,9417	,23436	2,60	3,25

Tablo 5 incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların siber zorba olma, siber zorbalık kurbanı olma ve empati ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri arasındaki farklılıklar görülmektedir. Bu değerler arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Deney Grubunun Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği ile Temel Empati Ölçeği Ön Test ve Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Test	N	$\bar{x}$	Topla m	Z	p
Siber Zorbalık Kurbanı Olma	Negatif (Son)	4	5,25	21,00	-1,42	,15
	Pozitif (Ön)	8	7,13	57,00		
Siber Zorba Olma	Negatif (Son)	7	4,00	28,00	-1,41	,15
	Pozitif (Ön)	1	8,00	8,00		
	Eşit	4				
Empati	Negatif (Son)	5	4,40	22,00	-,56	,57
	Pozitif (Ön)	5	6,60	33,00		
	Eşit	2				

Tablo 6’da verilen bulgular değerlendirildiğinde deney grubunun Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği Siber Zorba Olma ve Siber Zorbalık Kurbanı Olma alt ölçekleri ile Temel Empati Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ( $p < .05$ ).

Araştırmada cevap aranan bir diğer soru “Deney ve kontrol grubunun Temel Empati Ölçeği ile Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” olmuştur. Bu araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve uygulama sonrasında elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Temel Empati Ölçeği ile Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Karşılaştırmalı Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	$\bar{x}$	Toplam	U	p
Siber Zorbalık Kurbanı Olma	Deney	12	11,92	143,00	65,00	,68
	Kontrol	12	13,08	157,00		
Siber Zorba Olma	Deney	12	13,29	159,50	54,00	,29
	Kontrol	12	11,71	140,50		
	Deney	12	11,00	132,00		
Empati	Kontrol	12	14,00	168,00		

Tablo 7'deki analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Siber Zorbalık Kurbanı Olma ve Siber Zorba Olma alt ölçekleri ile Temel Empati Ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ).

Araştırmanın cevap aranılan bir diğer sorusu “Deney ve kontrol gruplarının Temel Empati Ölçeği ile Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmaya yönelik olarak veriler üzerinde Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve uygulama sonrasında elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Temel Empati Ölçeği ile Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Karşılaştırmalı Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Katılımcı	N	$\bar{x}$	Toplam	U	p
Siber Zorbalık Kurbanı Olma	Deney	12	14,42	173,00	49,000	,183
	Kontrol	12	10,58	127,00		
Siber Zorba Olma	Deney	12	11,63	139,50	61,500	,498
	Kontrol	12	13,38	160,50		
Empati	Deney	12	14,38	172,50	49,500	,192
	Kontrol	12	10,63	127,50		

Tablo 8’deki analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Siber Zorbalık Kurbanı Olma ve Siber Zorba Olma alt ölçekleri ile Temel Empati Ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ).

Kontrol grubundaki katılımcıların Temel Empati Ölçeği ile Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Kontrol Grubunun Temel Empati Ölçeği ve Siber Zorbalık ile İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	Test	$\bar{x}$	Standart Sapma	Min.	Maks.
Siber Zorba Olma	Kontrol	Ön test	1,32	,42	1,00	2,56
		Son test	1,23	,29	1,00	1,89
Siber Zorbalık Kurbanı Olma	Kontrol	Ön test	1,60	,54	1,00	2,82
		Son test	1,37	,31	1,00	1,82
Empati	Kontrol	Ön test	2,95	,14	2,75	3,30
		Son test	3,85	,57	2,75	4,80

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubunun siber zorba olma, siber zorbalık kurbanı olma ve empati ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maksimum puanları arasında ki farklılıklar görülmektedir. Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği ile Temel Empati Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını kontrol amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmış, test sonucunda elde edilen veriler Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Kontrol Grubunun Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği ile Temel Empati Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Test	N	Ortalama	Toplam	Z	p
Siber Zorbalık Kurbanı Olma	Negatif (Son)	8	5,88	47,00	-	1,99
	Pozitif (Ön)	2	4,00	8,00		
	Eşit	2				
Siber Zorba Olma	Negatif (Son)	6	4,25	25,50	-,36	,71
	Pozitif (Ön)	3	6,50	19,50		
	Eşit	3				
Empati	Negatif (Son)	1	1,00	1,00	-	2,98
	Pozitif (Ön)	11	7,00	77,00		

Tablo 10 incelendiğinde, kontrol grubunun Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeğinin Siber Zorbalık Kurbanı Olma alt ölçeği ile Temel Empati Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık Siber Zorbalık Kurbanı Olma son test sonuçları ve Temel Empati

Ölçeğinden elde edilen ön test puanlarının lehine gerçekleşmiştir. Fakat ‘Siber Zorba Olma alt ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p<.05$ ).

### **Nitel Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, bu araştırma için hazırlanan ve süreçte uygulanan Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-eğitim Programı’na ilişkin olarak deney grubundaki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Odak grup görüşmesinde ( $n=12$ ) katılımcılara ilk olarak “Siber zorbalık kavramını eğitimden önce duymuş muydunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcıların neredeyse tamamı ( $n=11$ ) siber zorbalık kavramını daha önce duyduğunu, bir öğrenci ise bu kavramı daha önce hiç duymadığını belirtmiştir. Siber zorbalık kavramını daha önce duyduğunu ifade eden 11 katılımcıdan yedisi daha önce siber zorbalık kavramını duyduğunu, ancak kavramın tam olarak ne anlama geldiğini eğitim ile birlikte öğrendiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin siber zorbalık kavramına yabancı olmadıklarını ancak tam olarak ne anlam ifade ettiğini kendilerine verilen eğitim sonrasında daha iyi anladıklarını göstermektedir.

Görüşme sürecinde öğrencilere yöneltilen diğer bir soru “Sizce grup olarak biz bu eğitim süresince hedeflerimize ulaşabildik mi?” sorusu olmuştur. Katılımcıların görüşleri sınıflandırıldığında, üyelerin tamamı ( $n=12$ ) eğitim sürecinde a) siber zorbalığın ne olduğu, b) ne amaçlarla gerçekleştirildiği, c) etkilerinin neler olduğu, d) empatinin ne olduğu ve nasıl kurulduğu, e) empatinin siber zorbalık sürecindeki önemi konularında bilgi ve farkındalık kazandıklarını ifade etmiştir.

Görüşme sürecinde öğrencilere yöneltilen diğer bir soru “Eğitim programın içeriğinde mutlaka olması gereken ya da içerikten çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz konular var mı? Varsa hangi konular belirtiniz.” sorusu olmuştur. Katılımcıların dokuzu psiko-eğitim programının içeriğini yeterli bulduklarını, herhangi bir ekleme ve çıkarma yapmaya ihtiyaç olmadığını belirtirken, katılımcıların üçü ise içeriğe eklenmesi ve çıkarılması yönünde düşündükleri konuları belirtmiştir.



Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru “Bu eğitimden neler öğrendiniz? Neler hatırlıyorsunuz?” olmuştur. Katılımcıların yedisi eğitim sürecinde uygulanan etkinlikleri, okunan kısa hikayeleri ve örnek olayları, izlenen videoları hatırladıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların tamamı siber zorbalığın kişiler üzerindeki olumsuz etkilerine ve empatinin bu süreçteki önemine yönelik yanıtlar vermiştir.

Bu soruya ait alt sorularda ise katılımcılara ilk olarak “Siber zorbalık yapma konusunda neler öğrendiniz?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcılar bu soruya siber zorbalığın bir iletişim problemi olduğu, etkilerinin çok ağır ve kontrol edilmesinin güç olduğu, empati ile ilişkili olduğu, kişilerin hayatını etkileyen ciddi bir problem olduğu yönünde cevap vermişlerdir.

Katılımcılara ikinci alt soru olarak “Siber zorbalığa maruz kalma konusunda neler öğrendiniz?” yöneltilmiştir.

Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar siber mağduriyetin yaygın olarak meydana geldiği, siber zorbalığa maruz kalmamak için interneti güvenli kullanmanın önemli olduğu, özel bilgileri paylaşmamanın ve yabancı kişiler ile iletişime geçmemenin gerekliliği yönünde olmuştur. İki katılımcı siber zorbalığa maruz kaldığında eğitim öncesinde yaşadıkları olaylardan yetkilileri haberdar etmeye karşı olduklarını ancak eğitimden sonra kendi güvenlikleri için bildirmeleri gerektiği konusunda farkındalık kazandıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılara üçüncü sırada sorulan alt soru “Empati konusunda neler öğrendiniz?” olmuştur.

Katılımcıların verilen eğitimin siber zorbalığı önlemede etkili olduğunu, empatik davranışın çatışmaları azalttığını, eğitimin düşünce ve davranışlarının değişmesinde etkili olduğunu vurguladıkları ve farkındalık kazandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Görüşme sürecinde öğrencilere yöneltilen diğer bir soru “Sizce grup arkadaşlarınız bu eğitimden faydalandılar mı? (Evet ise ne şekilde? Örnek verebilir misiniz?)” olmuştur.

Katılımcılardan dördü grup arkadaşlarının daha az siber zorbalık yaptıklarını ve beşi siber zorbalığa karşı daha duyarlı olduklarını ve önlem aldıklarını belirtmiştir.

Görüşme sürecinde katılımcı öğrencilere yöneltilen diğer bir soru ile aldıkları eğitimin beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılardan dördü eğitim sürecinde video ve görsellerin ilgi çekici olduğunu belirtmiş, iki katılımcı ise etkinliklerin eğlenceli ve grup içi etkileşimin iyi olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun aksine katılımcılardan ikisinin eğitimde konu ve örneklerde tekrara düştüğü, birisinin grup içi etkinliklere katılmakta güçlük yaşadığı ve grup içi etkileşimin yeterli olmadığı yönünde cevap verdiği gözlenmiştir.

Odak grup görüşmesinde öğrencilere sorulan diğer bir soru “Empati ile siber zorbalık davranışı arasındaki ilişki konusunda neler hatırlıyorsunuz?” olmuştur. Katılımcılardan bazıları (n=6) empatik bakış açısının siber zorbalığı azalttığını; bazıları (n=2) empatik bakış ile duygu, düşünce ve davranışların değişebileceğini ve bazıları da (n=2) empatik bakışın üyeler arasında etkili iletişimi sağladığını hatırladıklarını ifade etmiştir.

Odak grup görüşmesi sürecinde öğrencilere ayrıca “Sizce bu eğitim programı amacına ulaştı mı? Bu konudaki olumlu ya da olumsuz görüşünüzü açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan bir bölümü (n=2) eğitim süresinin yeterli olmadığını, büyük çoğunluğu da (n=8) programın empati ve siber zorbalık konusunda amacına ulaştığını ifade etmiştir.

Görüşmede son olarak katılımcılara “Tanıdıklarınıza ya da başkalarına benzer bir eğitim programına katılmalarını tavsiye eder misiniz/önerir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamı (n=12) benzer bir eğitime katılmayı başkalarına da önereceklerini ifade etmiştir.

Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen yanıtlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde grup üyelerince eğitim programının amacına ulaştığı (n=12), empati ve siber zorbalık konularında yeterli bir içeriğe sahip olduğu (n=9), uygulanan etkinliklerin ve kullanılan video ve görsellerin yeterli olduğu (n=11); grup arkadaşlarının bu eğitimden yararlanmaları (n=6) gibi boyutlarını beğendikleri; bu

durumun aksine bazı konuların tekrarlanması (n=3) ve grup içi etkileşimin zaman zaman azalmasını (n=2) ise beğenmedikleri belirlenmiştir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel sonuçlara ve bu sonuçların literatür doğrultusunda tartışılmasına yer verilmiştir. Araştırma sonuçları bazı sınırlılıklar dikkate alınarak tartışılmaktadır.

### **Psiko-Eğitim Programının Etkililiğine Yönelik Nicel Sonuçlar ve Tartışma**

Deney grubunun “Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği” siber zorba olma ve siber zorbalık kurbanı olma alt ölçekleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Kontrol grubunun “Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği” siber zorba olma ve siber zorbalık kurbanı olma alt ölçekleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun “Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığını Tarama Ölçeği” siber zorba olma ve siber zorbalık kurbanı olma alt ölçekleri ön test ve son test puanları arasında da anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgulardan hareketle empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının öğrencilerin siber zorba ve siber zorbalık kurbanı olma durumlarına etkisinin olmadığı söylenebilir. Literatürde siber zorbalığı önleme ve müdahale etme (Altundağ, 2018; Gökmen, 2019; Özbay, 2017; Peker, 2013; Tanrıkulu, 2013) ile farkındalık geliştirme (Aydın, 2016; Kavuk, 2016) amaçlı yapılmış olan araştırmaların bulguları siber zorbalığı önleme veya müdahale etme amaçlı olarak hazırlanan ve uygulanan eğitim programlarının siber zorbalık ve siber mağduriyeti azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarının literatürden farklı olmasında çeşitli durumların etkili olduğu söylenebilir.

Cioppa, O'Neil ve Craig (2015), siber zorbalık müdahale programlarının sistematik incelemesini yaptıkları çalışmalarında inceledikleri programları çeşitli ölçütler açısından değerlendirmişlerdir. Bu ölçütler; programın birden fazla yerde uygulanması, deney ve kontrol grubunun benzer özellikler taşıması, izleme sürecinin gerçekleştirilmesi, verilerin birden fazla kaynaktan elde edilmesi, zorbalık ve zorbalığa maruz kalma konularında etkili sonuçlanması, okula yönelik olumlu sonuçların olması, programın ön test ve son test sonuçlarından hareketle düzenlenmesi şeklinde sıralanmaktadır. Bu araştırmada etkisi test edilen psiko-eğitim programının; deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler taşıması, ön test ve son test gruplu yarı deneysel desene dayalı olması, uygulanması kolay bir şekilde hazırlanması ölçütleri ile benzerlik taşıdığı söylenebilir. Elde edilen bulgularda psiko-eğitim programının siber zorba olma ve siber zorbalık kurbanı olma konularında etkili şekilde sonuçlanmamasında siber zorbalık değişkeninin doğası, çalışma grubunun yaş ve kültürel özellikleri, çalışma bağlamı, oturum içerikleri ve sayısı gibi durumların etkili olduğu söylenebilir.

Psiko-eğitim programlarında bir oturumun ergenler için 50-60 dakika sürmesi ve grubun haftada bir kez toplanması; oturumların gerçekleştirildiği yerin katılımcıların etkileşimine ve ulaşım sağlamasına elverişli olması gerekmektedir (Güçray, vd., 2009). Psiko-eğitim programının hazırlanması sürecinde tüm bu hususlara dikkat edilmiştir. Yalnızca oturum süreci içeriğin yoğunluğu nedeni ile 75 dakika olarak planlanmıştır. Bu durumun araştırma sonuçları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının siber zorba olma ve siber zorbalık kurbanı olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasının temel sebepleri olarak deney grubundaki katılımcıların içinde buldukları gelişim dönemi itibarıyla eğlenme ve şaka amaçlı olarak siber zorbalık yapıyor olmaları ve bunu bir zorbalık olarak nitelendirmemeleri, dedikodu yapma ve olumsuz yorum yapma gibi davranışları siber zorbalık olarak değerlendirmemeleri, programın uygulandığı grubun dışındaki öğrenciler tarafından siber zorbalık davranışlarının devam ediyor olma ihtimali nedeni ile mağduriyetlerin engellenememesi olabilir. Psiko-eğitim programı okula devam eden 12, 9. ve 10. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Eğitimi alan

öğrencilerin diğer sınıflar ile etkileşimi devam ettiğinden mağduriyet olaylarının devam ettiği söylenebilir. Ayrıca psiko-eğitim uygulamasının ikinci dönem sonlarında gerçekleştirilmiş olması ve öğrencilerin ders yoğunluklarının azalmasına bağlı olarak dikkat ve ilgilerinin dağınıklığı, siber zorbalık davranışlarında artışın meydana gelmesi gibi durumların da sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Donat-Budacıoğlu (2014), şiddet ve saldırganlığı önleme ve müdahale etmeye yönelik yapılan çalışmaları incelediği araştırmasında konuyla ilgili 22 farklı çalışmayı incelemiş ve on oturumdan fazla süren eğitimlerin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada siber zorbalık türü davranışların azalmasında eğitim programının beklenen etkinin görülmemesinde oturum sayısının 10'dan az olması da belirleyici olmuş olabilir.

Araştırma bulgularına bakıldığında deney grubunun Temel Empati Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle deney grubunu oluşturan katılımcıların empati düzeylerinde psiko-eğitim uygulaması sonrasında istenilen düzeyde bir farklılığın meydana gelmediği söylenebilir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının Temel Empati Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Araştırma bulgularından hareketle uygulanan empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının öğrencilerin empati düzeylerini geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Empati becerisinin siber zorbalık davranışları üzerindeki etkisi ile ilgili alan yazın incelendiğinde, düşük empatiye sahip olmanın siber zorbalık yapma eğilimini arttırdığı (Doane vd., 2014), empati becerisi düşük öğrencilerin daha fazla siber zorbalık yaptıkları (Ang ve Goh, 2010) sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle empatinin siber zorbalık konusundaki rolünün önemli olduğu ve siber zorbalığı önleme sürecinde empati becerisinin geliştirilmesinin programın etkililiğini artırabileceği görülmektedir. Literatürde empati yönelimli olarak hazırlanan siber zorbalığı önleme çalışmasına rastlanılmamıştır. Ancak empati eğitimi ile zorbalık ve saldırganca davranışları önlemeye yönelik ulaşılabilen bir çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir (Şahin, 2007).

Bu araştırmada empati becerisinin kazandırılmasına yönelik programın hazırlanması sürecinde empati eğitimi ile ilgili çalışmalardan faydalanılmıştır. Empati/iletişim becerisini geliştirmek üzere kullanılan dört teknik didaktik/bilgi verme (didactic) modeli, yaşantıyla öğrenme (experiential) modeli, rol oynama (role playing) ve modelden öğrenme (modeling) şeklinde sıralanmaktadır (Dalton, Sundblad ve Hylbert, 1973). Empati eğitimlerinde yukarıda belirtilen modellerin tümü birlikte kullanılabileceği gibi bir veya birkaçı birlikte de kullanılabilir (Dökmen, 1988).

Brewer ve Kerslake (2015), siber zorbalığa yönelik geliştirilen eğitim programlarının oluşturulmasında empati becerisine yer verilmesinin ve sorunun psikolojik açıdan ele alınmasının programı daha etkili hale getirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Lee ve Shin (2017), siber zorbalık kurbanlarının neler yaşadıklarını empati aracılığıyla fark etmelerini sağlamanın siber zorbalığın azaltılmasında etkili olacağını belirtmektedir. Empati eğitimi sürecinde örnek olay temelli siber zorbalık videolarının kullanılmasının, siber zorbalığa maruz kalan kişilerin neler hissettiklerini anlama çalışmalarının yapılmasının, siber zorbalığı bu davranışa hangi durumların ittiğinin anlaşılmasının; empatiyi siber zorbalığı önleme sürecinde etkili kıldığı belirtilmektedir (Brewer ve Kerslake, 2015; Lee ve Shin, 2017; Slonje ve Smith, 2008). Bu bilgiler empati aracılığı ile siber zorbalığın önlenmesi sürecinde çeşitli görsellerden ve örnek olaylardan faydalanılması gerektiğini göstermektedir. Gökmen (2019) gerçek olaylardan hareketle oluşturulan eğitim amaçlı videoların konuya yönelik ilgiyi artırdığını, empati kurmayı kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

Bu araştırma kapsamında hazırlanan psiko-eğitim programında empati eğitimi sürecinde empati kavramına ilişkin ilk aşamada bilgi verilmiş, duygularla ilgili çalışmalar yapılmış, örnek olaylar ve rol oynamaya dayalı örnek hikayelerden faydalanılmıştır. Ancak bu hikayeler kısa film ve videolar şeklinde değil sözlü olarak paylaşılmıştır. Eğitim programının siber zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olmamasının psiko-eğitim programı içerisinde gerçek olay ve kişilerden hareketle hazırlanan video ve siber araçlara dayalı görsellere yeterince yer verilmemiş olmasının bir neden olarak etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Yeni nesil gençlerin teknoloji ve görsel/işitsel araçlar ile

iç içe büyümesi ve görsel ve işitsel materyallere alışkın olmaları (Prensky, 2004), video filmlerin hedeflenen duyuşsal etkiyi daha kolay sağlaması gibi etkenler göz önüne alındığında eğitim programı içeriğinin görsel ve işitsel araçlar ile zenginleştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Siber zorbalığı önlemeye ve azaltmaya yönelik çalışmaların bir bütün halinde yürütülmesinin önemli olduğu söylenebilir. İlk adım olarak, eğitimcilere, hızla gelişen yeni teknolojiler çağında kapsayıcı, eğitici ve yasal olarak savunmasız politikalar ve uygulamalar geliştirmek ve uygulamak için ihtiyaç duydukları araçları sağlamaktır. Bu sürecin devamı ile öğrencilerin daha güvenli ortamlarda eğitimlerine devam edebilmeleri mümkün olmaktadır (Shariff, 2005). Araştırma sürecinde uygulanan psiko-eğitim programının siber zorbalık davranışlarına beklenen etkisinin meydana gelmemesinde, önleme ve azaltmaya yönelik tek yönlü bir çalışma yapılmış olmasının ve bu çalışmanın diğer kaynaklarla desteklenmemesinin etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık ve empati düzeyleri üzerinde beklenen etkiyi sağlayamamasında, programın süresinin bir beceri kazandırmak için yeterli uzunlukta olmaması; eğitim içeriğinde bilgi ve iletişim teknolojilerine, siber araçlara ve gerçek yaşamdan alınmış hikayelere yeterince yer verilmemiş olması, çalışmanın tek bir kaynaktan yürütülerek aile, okul ve arkadaşlar gibi diğer kaynakların sürece dahil edilmemesi gibi değişkenlerin etkili olduğu söylenebilir.

### **Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Nitel Bulgular ve Tartışma**

Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen nitel bulgular değerlendirildiğinde psiko-eğitim programının siber zorbalığın ne olduğu, hangi türlerinin bulunduğu, siber zorbalık kurbanları için ne gibi etkilerinin olduğu, siber ortamlarda güvenliği sağlamanın önemi, empatinin ne olduğu, nasıl kurulduğu ve siber ortamlardaki davranışlar üzerindeki etkileri konularında bilgi ve farkındalık sağladığı ancak siber zorbalık davranışlarını azaltma ve empati düzeyini artırma konularında beklenen etkiyi

sağlayamadığı; programın içeriğinde kullanılan teknikler ve materyallerde çeşitli güncellemeler yapıldığında eğitim programının etkililiğini artırabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel sonuçlara bakıldığında, özetle nicel çalışma sonucunda deney grubundaki katılımcıların psiko-eğitim uygulaması öncesinde ve sonrasında empati düzeyleri, siber zorbalık yapma ve siber kurban olma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı; ayrıca deney ile kontrol grubu arasında da bu değişkenler açısından anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Nitel bulgulardan hareketle ise psiko-eğitim programının katılımcılar tarafından faydalı bulunmasına rağmen içeriğinde ve uygulama sürecinde çeşitli değişikliklere gidilmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

### **Öneriler**

Araştırma sonucunda, empati yönelimli olarak hazırlanan siber zorbalık psiko-eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları ve empati düzeyleri üzerinde beklenen etkiyi oluşturamadığı görülmüştür. Psiko-eğitim programı yeniden düzenlenerek farklı gruplar üzerinde yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

Bundan sonraki araştırmalarda siber zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik eğitim programlarının hazırlanması sırasında oturum sayısının artırılması ve her bir oturum için sürenin 50-60 dakika ile sınırlandırılması önerilebilir.

Araştırma sonucunda siber zorbalık davranışlarının sıklığını azaltmada tek başına bir eğitim programının etkili olamayabileceği görülmektedir. Siber zorbalığı önlemeye ve azaltmaya yönelik çalışmaların bir bütün halinde yürütülmesi önemlidir. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı, kolluk kuvvetlerinin, eğitim ve hukuk alanındaki akademisyenlerin, internet şirketlerinin ve sivil toplum örgütlerinin siber zorbalığı azaltmak için birlikte çalışmaları ve işbirliği yapmaları önem taşımaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda farklı paydaşların da süreç içerisinde destekleyici olarak kullanılması önerilebilir.



Eğitim programının içeriği ve yöntemlerinin empati eğitim teknikleri ile zenginleştirilerek farklı araştırmalar ve değişik örneklemler üzerinde denenmesi önerilebilir.

Bu araştırma siber zorba olma ve siber zorbalık kurbanı olma durumlarını birlikte ele almıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda sonuçların etkililiğinin arttırılması amacı ile uygulanan eğitim programlarının siber zorba olma ve siber zorbalık kurbanı olma açısından ayrı ayrı hazırlanması ve uygulanması önerilmektedir. Ayrıca siber zorbalık sürecinde tanıkların da önemli bir rolü olduğu dşnlmekte ve tanık rolündeki kişilerin de başta okulu yöneticileri, öğretmenler ve veliler olmak üzere eğitim süreçlerine dâhil edilmeleri önerilebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda uygulanacak eğitim programları içeriğinde yer alacak etkinliklerin hem teknolojiye dayalı görsel ve işitsel ögelerden oluşması hem de katılımcıların duyuşsal ve bilişsel alanlarına hitap edecek şekilde hazırlanması önerilebilir.

**KAYNAKLAR**


- Altundağ, Y. (2018). *Lise rehber öğretmenlerine yönelik tüm okul yaklaşımına dayalı sanal zorba farkındalığı ve sanal zorbalıkla başa çıkma stratejilerini kazandırma programının etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ang, R. P. ve Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387-397.
- Ayas T., ve Horzum, M.B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 369-380.
- Aydın, F. (2016). *Sanal zorbalık eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalığına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012) Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bayram, N. ve Sayılı, M. (2013). Üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık davranışı. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 71(1),107-116.
- Brewer, G. ve Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers In Human Behavior*, 48, 255-260.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel., F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Cioppa, V. D., O'Neil, A. ve Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Agression and Violent Behavior*, 23 (2015), 61-68.  
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>
- Dalton, R. F., Sundblad, L. M. ve Hylbert, K. W. (1973). An application of principles of social learning to training in communication of empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 20(4), 378.
- Doane, A. N., Pearson, M. R. ve Kelley, M. L. (2014). Predictors of cyberbullying perpetration among college students: an application of the theory of reasoned action. *Computers in Human Behavior*, 36, 154-162.
- Donat-Bacıoğlu, S., (2014). Şiddet ve saldırganlığın azaltılmasında önleme ve müdahale programlarının etkililiği: meta-analiz çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41),294- 304.


- Donchi, L. ve Moore, S. (2004). It's a boy thing: The role of the internet in young people's psychological well being. *Behaviour Change*, 21(2), 76-89.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.
- Erdur-Baker, Ö., ve Kavşut, F. (2007). A new face of peer bullying: Cyber bullying. *Journal of Euroasian Educational Research*, 27, 31-42.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86.
- Finn, J. ve Banach, M. (2000). Victimization online: The down side of seeking humanservices for women on the internet. *CyberPsychology & Behavior*, 3(2), 243-254.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. ve Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 37, 467-476. <https://doi.org/10.1002/ab>
- Gökmen, F. G. (2019). *Örnek olay temelli sanal zorbalık ile ilgili kısa filmlerin ortaokul öğrencilerinin sanal zorba/mağdur, farkındalık, empati düzeylerine ve baş etme stratejilerini öğrenmelerine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Güçray, S. S., Çekici, F., ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Hinduja, S. ve Patchin, J.W, (2009). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying.* California: Corwin Press.
- Jolliffe, D. ve Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: A systematic review andmeta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001>
- Kaukiainen, A. A., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Osterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. ve Ahlbom, A. (1999). The relationship between social intelligence, empathy, of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81-89. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2<81::AID-AB1>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<81::AID-AB1>3.0.CO;2-M)
- Kavuk, M. (2016). *Ortaokul ve liselerin siber zorbalık farkındalık profillerinin oluşturulması ve okul paydaşlarına yönelik siber zorbalık farkındalık eğitiminin etkililiğinin değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, A. ve Siyez, D.M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergen için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 25(156), 110-125.
- Korkmaz, K. (2018). *Bilişsel davranışçı temelli siber zorbalık önleme programının etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kowalski, R. M. ve Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal Of Adolescent Health*, 41(6), 22-30
- Lee, C. ve Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352-358.
- Loudin, J. L., Loukas A. ve Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, 29, 430-439. <https://doi.org/10.1002/ab.10039>
- Özbay, A. (2017). *Örnek olay temelli sanal zorbalık ile ilgili kısa filmlerin ortaokul öğrencilerinin sanal zorba/mağdur, farkındalık, empati düzeylerine ve baş etme stratejilerini öğrenmelerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, M, ve Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(4), 605-626.
- Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patchin, J. ve Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: a test of general strain theory. *Youth and Society*, 43, 727-751.
- Peker, A. (2013). *İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemleri internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native. *Retrieved August, 7*, 86-100. doi: 10.4135/9781483387765.n7
- Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the new millennium: School obligations to provide student safety in a virtual school environment. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 40(3), 457-477.
- Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.

- Soydaş, D. K. (2011). *Ergenlerde ebeveyn izlemesi, sanal zorbalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, M. (2007). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tanrıkulu, T. (2013). *Siber zorbalıkla ilgili değişkenlerin incelenmesi ve gerçeklik terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorbaca davranışlar üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277- 287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014
- Topcu, Ç., Erdur-Baker, Ö. ve Çapa-Aydın, Y. (2010). Temel empati ölçeği Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 174-182.
- Topcu, Ç., Yıldırım, A. ve Erdur-Baker, Ö. (2013). Cyber bullying @ schools: What do Turkish adolescents think? *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(2), 139-151.
- Valkenburg, P. M. ve Soeters, K. E. (2001). Children's positive and negative experiences with the internet. *Communication Research*, 28, 652-675.
- Yetim, S. (2015). Siber zorbalık, Türkiye ve ABD karşılaştırması (ABD v. Drew dosyası). *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 120, 325-384.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

## ORCID

Ayşe AKYÜZ  <https://orcid.org/0000-0001-6875-5037>

Zihni KOÇ  <https://orcid.org/0000-0003-2800-5068>

## **SUMMARY**

*The aim of this study was to examine the effect of the empathy oriented cyberbullying psycho-education program developed by the researcher on the cyberbullying behaviors and empathy levels of high school 9th and 10th grade students in terms of being bully and victim.*

*As the quantitative data was collected first followed by qualitative data, the research was based on the explanatory mixed method and consists of two parts. In the first part of the study, the effect of the psycho-educational program on cyberbullying and empathy was examined while in the second part, the opinions of the participants regarding the implemented psycho-education program were examined. The first part of the research was carried out in an Anatolian High School affiliated with the Ministry of National Education in Cihanbeyli district of Konya in 2018-2019 academic year. In this part, 198 students, attending to 9th and 10th grades, were asked to fill out the Cyberbullying and Online Aggression Survey, Basic Empathy Scale and Personal Information Form. Based on the data obtained, experimental and control groups consisting of 12 people were formed. Then, "Empathy Oriented Cyberbullying Psycho-Education Program" consisting of 8 sessions was applied to the experimental group consisting of 12 people. The psycho-education program was developed by the researcher with the main aim of reducing the cyberbullying behavior of the participants in the experimental group and increasing their empathy levels. Within the scope of this main purpose, it is aimed that the students who are cyberbullying gain awareness and sensitivity towards these behaviors, realize the results of their behaviors, their emotions and others' emotions with the help of empathy skills, and increase their positive behaviors and empathy skills in cyber environments. In order to attain these goals, the program includes giving information, lectures, role playing, using imagination, playing, small group activities, planning and homework techniques. No studies have been conducted with the control group. Following the implementation of the psycho-educational program, the same measurement tools were conducted with the experimental and control groups again and post-test data were obtained. In the analysis of quantitative data, nonparametric tests were used due to the small sample size ( $n < 30$ ). The pre-test and post-test scores of the 'cyberbully' and 'cybervictim' frequencies and 'empathy' levels of the experimental group and the control group were examined with the Wilcoxon Signed Ranks Test. The frequencies of 'cyberbully' and 'cybervictim' and the post-test scores of 'empathy' levels of experimental and control groups were compared by using Mann-Whitney U test. In the second part of the study, a focus group interview was held with 12 students participating in the psycho-education program in order to examine the participants' views on the empathy oriented cyberbullying psycho-education program. The focus group meeting was held in line with the questions prepared in order to evaluate the subject, content, method and activities of the education program. The analysis of the data obtained was carried out with descriptive analysis.*


*As a result of the analysis, it was observed that there was no significant difference between the experimental group's pre-test and post-test scores of being cyberbully and cybervictim subscales of cyberbullying and online aggression survey. It was found that there was no significant difference between control group's pre-test and post-test scores of the being cyberbully and cybervictim subscales of cyberbullying and online aggression survey. It was observed that there*

was no significant difference between the pre-test and post-test scores of being cyberbully and cybervictim subscales of cyberbullying and online aggression survey. As a result of the focus group interview, which constituted the second part of the research, it was observed that group members appreciated the program in the sense that the education program had achieved its objectives ( $n = 12$ ), it had sufficient content on empathy and cyberbullying ( $n = 9$ ), and sufficient activities, videos and images used ( $n = 11$ ) and that their group friends took the advantage of this program ( $n = 6$ ), while contrary to this the participants disfavored the program because of the repetition of some subjects ( $n = 3$ ) and the decrease in intergroup interaction from time to time ( $n = 2$ ).


Based on these findings, it can be said that the empathy-oriented cyberbullying psycho-education program did not have an expected effect on students' being cyberbully and cybervictim. In the literature, the findings of the studies conducted for the purpose of preventing and interfering with cyberbullying (Altundağ, 2018; Gökmen, 2019; Özbay, 2017; Peker, 2013; Tanrıku, 2013) and developing awareness (Aydın, 2016; Kavuk, 2016) showed that the education programs prepared and implemented with the purpose of preventing and interfering with cyberbullying were effective in reducing cyberbullying and being cyber victims. It could be said that various situations were effective in differentiating the results of this research from the literature. It might be expressed that conditions, such as the nature of the cyberbullying variable, the age and cultural characteristics of the study group, the context of the study, the content of the sessions and the number of sessions, the length of the sessions, the low interest and attention level of the participants, the insufficient support of psycho-education program with technology and the limitation of the implementation only with the students, might be effective. When the qualitative findings obtained from the focus group interview were evaluated, the psycho-education program gave information and developed awareness about what cyberbullying was, what types it had, what effects it had for cyberbullying victims, the importance of providing security in cyber environments, what empathy was, how it was established and its effects on behaviors in cyber environments; however, it failed to achieve the expected impact in reducing cyberbullying behavior and increasing the level of empathy and it was concluded that the effectiveness of the education program could be increased if some revisions made regarding the techniques and materials used in the program.

## Ek 1- Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/04/2019-E.54295



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amacı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26/02/2019 tarih ve E.26578 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğumuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe BIBER'in**, Dr.Öğr.Üyesi **Zihni KOÇ'un** danışmanlığında yürüttüğü "**Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programının Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeylerine Etkisi (Konya Cihanbeyli Güven Belgin Anadolu Lisesi Örneği)**" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **24.04.2019** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN  
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-084

Ek: 1 Liste

119



## Ek 2-Milli Eğitim Bakanlığı Onayı



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.10486655  
Konu: Araştırma İzni (Ayşe BİBER)

28.05.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.  
b) 26/02/2019 tarihli ve 80287700-302.08.01-E.7151 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ayşe BİBER'in "Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko Eğitim Programının Lise 9. 10. Sınıf Öğrencilerinin Siber Zorbalık Düzeylerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Cihanbeyli ilçesi Güven Belgin Anadolu Lisesinde eğitim gören 9. ve 10. sınıf öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (2 Sayfa)
- 2- Siber Zorbalık ve İnternet Saldırganlığı Tarama Envanteri (2 Sayfa)
- 3-Temel Empati Ölçeği (1 Sayfa)
- 4-Empati Yönelimli Siber Zorbalık Psiko-Eğitim Programı (55)

Alaççine Mah.Gazaj Cad. No:4 Karatay/KONYA  
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>  
e-posta: [istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYSAR - Şef  
Tel: (0 332) 353 30 50 -1246  
Faks : (0 332) 351 59 40

Bu e-nakış ile ilgili dokümanlar için adresimizde: <https://evrak.konya.meb.gov.tr> adresinden 2008-4710-3580-9041-3327 kodu ile tescil edilmiştir.



**Kelime İlişkilendirme Testi ile Fen Bilimleri  
Öğretmenlerinin Bilimin Doğasına İlişkin Sahip  
Oldukları Kavramların İncelenmesi\***  
**Investigation of Science Teachers' Knowledge of  
Nature of Science Concepts with the Word  
Association Test**

Betül TİMUR<sup>1</sup>, Nagihan İMER ÇETİN<sup>2</sup>, Serkan TİMUR<sup>3</sup>, Oktay ASLAN<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, betultmr@gmail.com

<sup>2</sup>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, nagihanimer@gmail.com

<sup>3</sup>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, serkantimur42@gmail.com

<sup>4</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, oktayaslan@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 05.08.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 10.12.2019**

**ÖZ**

*Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası hakkında sahip oldukları kavramlarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma TÜBİTAK 2229 çalışmayı esnasında Türkiye'nin farklı illerinden projeye katılan 34 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılarak toplanmıştır. KİT'te anahtar kelimeler olarak bilim, bilim insanı, bilimsel bilgi, bilimsel yöntem, bilimin doğası, teori, kanun, deney, gözlem, kanıt, teknoloji ve yaratıcılık kelimeleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin her anahtar kavram için ürettikleri cevap kavramlar doğrultusunda bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Frekans tablosuna bağlı olarak geliştirilen kavram ağlarında kesme noktası tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası hakkında 172 kavram ürettiklerini ancak öğretmenlerin bu kavramlar arasında ilişki kurmakta zorlandıkları tespit edilmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Kelime ilişkilendirme testi, Bilimin Doğası, Fen bilimleri öğretmeni, Fen eğitimi

---

\* **Alıntılama:** Timur, B., İmer Çetin, N., Timur, S. ve Aslan, O.(2020). Kelime ilişkilendirme testi ile fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin sahip oldukları kavramların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 113- 137.

**ABSTRACT**

*It was aimed to investigate the concepts of science teachers about the nature of science by using word association test in the study. The study was conducted during the TUBITAK 2229 workshop with 34 science teachers who participated from different provinces of TURKEY. The data of the study was collected by using word association test (WAT). The key concepts used in WAT are science, scientist, scientific knowledge, and scientific method, nature of science, theory, law, experiment, observation, evidence, technology and creativity. A frequency table was created through the answer words that teachers produced for each key concept. In the concept networks developed through the frequency table, the breakpoint technique was utilized. As a result of the study, it was found that science teachers derived 172 concepts about the nature of science but it was seen that teachers had difficulty in establishing a relationship between these concepts.*

**Keywords:** *Word association test, Nature of science, Science teacher, Science education*

**GİRİŞ**

Son yıllarda “bilimin doğası” birçok bilim insanının üzerinde çalıştığı ve her boyutuyla araştırılan bir konu haline gelmiştir. Bu çalışmalara bakıldığında “bilimin doğası” kavramına ilişkin birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Ancak tüm bilim insanlarının üzerinde hem fikir oldukları konu öğrencilerin bilimsel okuryazar olabilmeleri için bilimin doğası hakkında yeterli anlayışa sahip olmaları gerektiğidir (Holbrook & Rannikmae, 2007; Michaels, Shouse, & Schweingruber, 2008; Özdemir, 2007). Norris ve Philips (2003) bilimsel okuryazar bir bireyin, bilimsel düşünme becerisine sahip olduğunu, bilimsel olanı bilimsel olmayandan ayırt edebildiğini, bilimi ve bilimsel uygulamaları anlayabildiğini, problem çözmeye bilimsel bilgiyi kullanabildiğini kısaca kültürle olan ilişkisi de dahil olmak üzere bilimin doğasını anladığını ifade etmişlerdir. Taşar (2003) öğretmenlerin ve öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının sadece bilimsel süreçleri bilmek, bilimsel aktivitelere katılmak ya da problem çözmekten ibaret olmadığını vurgulamıştır. Lederman (1992) ise bilimin doğasını, bilimin epistemolojisi olarak açıklar diğer bir deyişle bilimin doğasını bilmenin bir yolu olarak ya da bilimsel bilginin gelişiminde yer alan değer ve inançlar olarak tanımlamaktadır. Bilimin doğası hakkında yeterli anlayışa sahip biri, çevresindeki olaylar hakkında akıl yürütebilen, bu olaylara anlam yükleyebilen bireydir (Can & Şahin Pekmez, 2010). Kısaca hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki anlayışlarının

geliştirilmesi birçok eğitim reformunun öncelikli hedefi olmuştur (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; National Science Teachers Association [NSTA], 1982; National Research Council [NRC], 1996). Çünkü günümüzde bilim toplumsal yaşantıyı ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan şekillendiren en önemli unsur haline gelmiştir. Bu nedenle toplumların çağdaş ve refah toplum seviyesine ulaşabilmesi için o toplumdaki bireylerin bilimi ve bilimin topluma katkısını takdir eden bireyler olarak yetiştirilmesi önemlidir.

Eğitim- öğretim sürecinde öğrencilerin bilimin doğası hakkında yeterli anlayışa sahip bireyler olarak yetiştirilmesinde önemli rol oynayan derslerin başında fen dersi gelmektedir. Literatürde de bilimin doğasının fen derslerinin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmıştır (Akerson, Elcan Kaynak & Avşar Erumit, 2019). Bu nedenle öğrencilere bilimin doğası hakkında yeterli bir anlayış kazandırma fen dersinin en temel amaçlarından biri haline gelmiştir (Çil & Çepni, 2012). Fen derslerinde bilimin doğasının öğretilmesinin nedenleri; (a) bilimin doğası bilgisi öğrencilerin fen dersini daha iyi öğrenmelerini sağlar, (b) bilimin doğası bilgisi, öğrencilerin bilimsel bilgiyi sonraki yaşamlarında daha rahat kullanmalarına katkıda bulunur, (c) bilimin doğası bilgisi, öğrencilerin bilimi bir insan çabası olarak değerlendirmelerini sağlar, şeklinde açıklanmıştır (Driver, Leach, Millar, & Scott, 1996). Bu nedenle fen derslerinde öğrencilerde istenilen başarının elde edilebilmesi için bilimin doğasının öğretimine önem verilmeli, bu kapsam da her öğrenci bilimsel okuryazar bireyler olarak yetiştirilmelidir. Literatür incelendiğinde fen derslerinde öğrencilerin (Seçkin, 2013) veya fen bilimleri öğretmen (Akçay, 2011; Aslan & Taşar, 2013; Aslan, Yalçın & Taşar, 2009; Oyman, 2002) ya da öğretmen adaylarının (Altun Yalçın, Kahraman, Açışlı & Yılmaz, 2014; Erdoğan, 2004; Gül & Erkol, 2016; İmer Çetin & Taşar, 2015; Yalvaç & Crawford, 2002) bilimin doğası hakkındaki anlayışlarını tespit etmeye yönelik ya da bilimin doğası anlayışlarını geliştirmeye yönelik (Bilen, 2012; Göksu, Aslan, Özel & Şenel Zor, 2016; İmer Çetin, 2013; Küçük, 2006; Önen Öztürk & Bayram, 2017) birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Ancak yapılan bu çalışmaların birçoğunda özellikle öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki anlayışlarının yetersiz

olduğu tespit edilmiştir. Bu durum dikkate alındığında öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki yetersiz anlayışlarının öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir (Soslu, 2014). Çünkü bu bireylerin yetiştirilmesinde fen bilimleri öğretmenlerinin sorumlulukları fazladır. Ayrıca öğretmenlerin kendilerinin bilmedikleri bir konuyu öğrencilerine aktarmaları imkansızdır. Polat (2018) öğrencilerin görüşlerinin öğretmenlerin görüşleri tarafından etkilendiğini belirtmiştir. Tüm bu nedenlerden ötürü öğretmenlerin bilimin doğası konusunda belirttikleri yetersiz görüşler araştırmacıları öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini detaylı olarak incelemeye yöneltmiştir.

Literatür incelendiğinde, fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasını hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinde anket, açık uçlu soru, kavram haritası ve kısa hikayeler kullanıldığı görülmektedir (Altun Yalçın, Kahraman, Açışlı & Yılmaz, 2010; Aslan & Taşar, 2013; İmer Çetin & Taşar, 2015; Karışan & Cebesoy, 2018; Kenar, 2008; Polat, 2018; Polat & Taşar, 2013; Yenice & Ceren Atmaca, 2017; Yenice, Özden & Balcı, 2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ise anketler, açık uçlu sorular ve bilişsel haritalardan (Aslan, Yalçın & Taşar, 2009; Aydemir, Kazanç & Karakaya Cırıt, 2017) yararlanılmıştır. Ancak yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde gerek fen bilimleri öğretmen adaylarının gerekse fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinde daha çok likert tipi ölçeklerin kullanıldığı göze çarpmaktadır (Özcan & Turgut, 2014; Polat, 2018). Bu çalışmalarda likert tipi ölçekler dışında kullanılan alternatif ölçme değerlendirme araçlarının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Hâlbuki likert tipi ölçekler bireylerin cevaplarını çok kısıtlamakta, ölçülmek istenen özelliği derinlemesine inceleme fırsatı sunamamaktadır. Bununla birlikte bu tip ölçekler bireysel farklılıkları da göz ardı etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde bilimin doğası hakkında sahip olunan görüşlerin belirlenmesinde de bireysel farklılıkları dikkate alan, ölçülmek istenen değişkeni detaylı olarak ölçme fırsatı sunan alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği savunulmaktadır (Polat, 2018). Ayrıca ilgili literatürde bilimin doğasına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik çalışmaların daha çok fen

bilimleri öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Örneğin, Kenar (2008) nitel bir çalışma yürüterek fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Ünlü (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının mezun olmadan önceki ve mezun olduktan sonraki bilimin doğası ile ilgili görüşlerini incelerken örneklem grubu olarak fen bilimleri öğretmen adayları ile çalışmıştır. Bu ve buna benzer çalışmalar gibi ilgili literatür tarandığında araştırmacıların bilimin doğasına yönelik görüşleri tespit etmek amacıyla daha çok fen bilimleri öğretmen adaylarını tercih ettikleri görülmektedir (Can, Ünlü & Yıldırım, 2018; Dursun & Özmen, 2018; Turgut, 2009; Yenice, Özden & Balcı, 2015). Bu durum örneklem grubu olarak fen bilimleri öğretmen adaylarının ulaşılabilirliğinin daha kolay olmasından kaynaklı olabilir.

Yukarıda ifade edilen sebeplerden ötürü bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin anlayışları Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmada örneklem grubu olarak fen bilimleri öğretmenleri ile çalışılmıştır. Böylece fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki daha önceden öngörülemeyen kavramları kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla belirlenmiş olacaktır. Ayrıca belirlenen bu kavramların fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini geliştirmeye yönelik yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olması beklenmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı bu çalışmanın ilgili literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### **Araştırma Modeli**

Durum çalışması, tek bir sosyal olgunun nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine, çok yönlü araştırılması olarak tanımlanmaktadır (Orum, Feagin & Sjoberg, 1991). Creswell (2007) ise durum çalışmasını, sınırları belli olan bir ya da birkaç olayın zaman içerisinde veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine araştırıldığı, olaylara bağlı temaların oluşturulduğu nitel bir araştırma yöntemi olarak ifade etmiştir. Tek bir analiz biriminin (bir okul, bir birey vb.) olduğu durumlarda durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada da fen bilimleri öğretmenlerinin var olan durumlarının (bilimin doğasına ilişkin sahip oldukları kavramlar) ortaya çıkarılması amaçlandığından durum çalışması kullanılmış, var olan bu durumun tek bir birim üzerinde (fen bilimleri öğretmenleri) betimlemesi yapılacağından durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Çalışmaya Türkiye'nin farklı illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların ortaokul kısımlarında görev yapmakta olan 15 erkek, 19 kadın olmak üzere toplam 34 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri TÜBİTAK 2229 çalışmayı esnasında toplanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki kavramlarını belirlemek amacıyla KİT kullanılmıştır. Alternatif ölçme değerlendirme araçlarından biri olan KİT, olay ve olguları derinlemesine inceleme fırsatı sunduğundan son yıllarda araştırmacılar tarafından oldukça tercih edilen bir veri toplama aracı haline gelmiştir (Ayaz, Karakaş & Sarıkaya, 2017; Bahar & Özatlı, 2003; Ekici & Kurt, 2014). Bu ölçme aracında bireyler kendilerine verilen anahtar kelimelere (uyarıcı kelime) ilişkin akıllarına gelen ilk kelimeleri sınırlama olmaksızın cevaplarlar (Sato & James, 1999). Bu çalışmadaki



kelime ilişkilendirme testinde anahtar kelimeler olarak bilimin doğasıyla ilgili “bilim, bilim insanı, bilimsel bilgi, bilimsel yöntem, bilimin doğası, teori, kanun, deney, gözlem, kanıt, teknoloji ve yaratıcılık” kelimeleri seçilmiştir. Testin uygulamasına örnek bir sayfa düzeni aşağıda Şekil 1’de verilmiştir.

BİLİM
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
Bilim .....
İlgili cümle:.....

**Şekil 1.** KİT örnek uygulama sayfası

KİT Şekil 1’de görüldüğü gibi iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada öğretmenlerden kendilerine verilen anahtar kavramla ilgili akıllarına gelen on kelimeyi otuz saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. İkinci aşamada ise otuz saniyelik sürede anahtar kavramı kullanarak bir cümle kurmaları beklenmiştir.

**Etik Kurallara Uygunluk**

Bu çalışma özet ve tam metin bildiri olarak herhangi bir kongre veya sempozyumda sunulmamış, daha önce yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere başka bir yere gönderilmemiştir. Verilerin toplanmasında katılımcılar aydınlatılmış onam formu aracılığıyla bilgilendirilmiştir. Çalışmanın her aşamasında bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Çalışmada diğer yayınlara yapılan atıflar bilimsel kurallara uygun biçimde yapılmış ve bunlar APA stiline uygun olarak kaynakçada sunulmuştur.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için her bir öğretmenin KİT'e verdiği cevaplar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin her anahtar kavram için ürettikleri cevap kavramlar ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra bu frekans tablosuna bağlı olarak kavram ağı meydana getirilmiştir. Kavram ağlarının oluşturulmasında kavramların daha belirgin olarak anlaşılabilmesi için kesme noktası (KN) tekniği kullanılmıştır (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999). KİT'te anahtar kavramlardan herhangi biri için verilen en fazla cevap kavramın belli bir sayıda aşağısı kesme noktası olarak ifade edilmektedir. Bu cevap kavramın tekrarlanma sıklığının üstünde olan kelimeler kavram ağının ilk bölümüne yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklarla aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında ortaya çıkana dek bu süreç devam eder (Bahar & Özatlı, 2003).

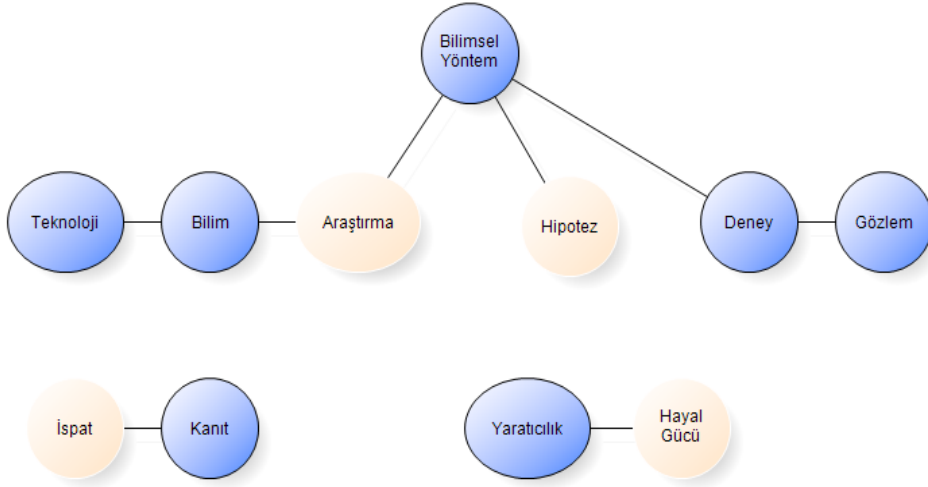
**Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın en önemli ölçütü geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmış olmasıdır. Bu çalışma nitel bir çalışma olduğundan çalışmanın geçerliği tutarlılık ile sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmalarda tutarlılığı, araştırmadan elde edilen verilerden temalara ulaşılması ve bu temaların anlamlı bir bütün oluşturularak verileri açıklayabilmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da elde edilen verilerin temaları açıkladığı ve bu temaların dışında herhangi bir verinin kalmaması bu çalışmanın tutarlılığını göstermektedir.

Çalışmanın güvenilirliği ise iki araştırmacının aynı verileri birbirinden bağımsız olarak kodlaması ile gerçekleştirilmiştir. Veriler bir araştırmacı tarafından bir kez kodlandıktan sonra bağımsız olarak başka bir araştırmacı tarafından rastgele seçilen veriler (%15) tekrar kodlanmıştır. İki araştırmacının oluşturduğu temalar ve kodlamalar karşılaştırılarak çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmıştır [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \* 100]. Bu formüle göre yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik % 91 bulunmuştur.

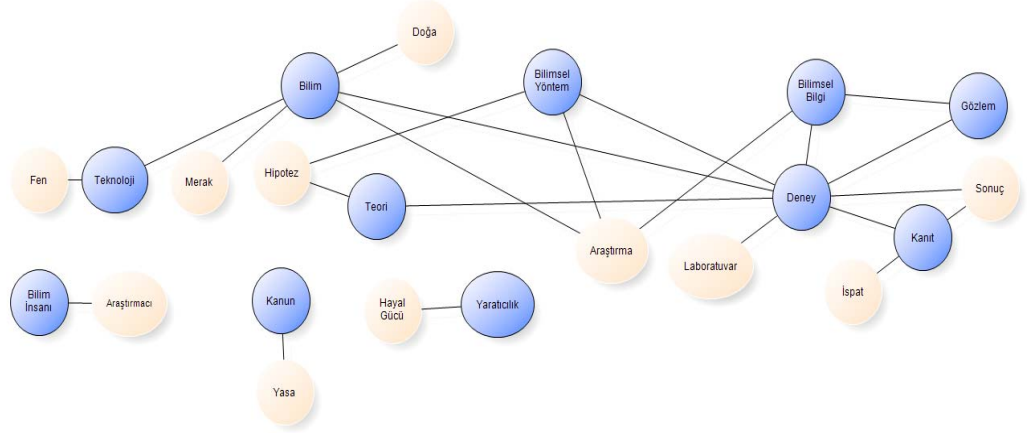
## **BULGULAR**

Fen bilimleri öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testinde kavram anahtarlara verdikleri cevaplar tek tek incelenmiş ve buna bağlı olarak verilen cevapların tekrarlanma sıklığını gösteren bulgular Ek 1'de sunulmuştur. Ek 1'deki frekans tablosuna bağlı olarak ve kesme noktası temel alınarak oluşturulan kavram ağı aşağıdaki şekillerde sunulmuştur.



**Şekil 2.** Kesme Noktası 15-18 arası oluşturulan kavram ağı

KN 15-18 arası olan kelimeler için Fen bilimleri öğretmenleri anahtar kelime olan bilimsel yöntem ile anahtar kelime olan deneyi ilişkilendirmiştir. Ayrıca bilimsel yöntemi araştırma ve hipotez ile araştırmayı da bilim ile, bilimi de teknoloji ile ilişkilendirmişlerdir. Her ikisi de anahtar sözcük olarak verilen deney gözlem ile ilişkilendirilmiştir. Yaratıcılık hayal gücü ile kanıt ispat ile ilişkilendirilmiş ancak bu kelimeler diğer kelimeler ile ilişkilendirilmemiştir.



**Şekil 3.** Kesme Noktası 11-14 arası oluşturulan kavram ağı

KN 11-14 arası olan kelimelerde dikkat çeken yaratıcılık ve hayal gücünün ilişkilendirilmiş olması ancak bu kelimelerin diğer anahtar kelimeler ile ilişkilendirilmemesi ve dışarıda kalmasıdır. Aynı şekilde bilim insanı araştırma ve kanun, yasa kelimeleri birbiri ile ilişkilendirilmesine rağmen diğer kelimelerle ilişkilendirilmemiştir. Bu aralıkta hipotez, teori ve bilimsel yöntem ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bilimsel bilgi, deney, gözlem ve araştırma ile; kanıt ise deney, sonuç ve ispat ile ilişkilendirilmiştir.



Çalışmanın bulgularına göre fen bilimleri öğretmenlerinin testteki anahtar kavramlara ilişkin toplam 172 kelime türettikleri görülmektedir (Tablo 1). Bu kelimeler çok geniş bir alana yayılmakla beraber bazı kelimelerin bilimin doğası anlayışıyla uyuşmayan kelimeler olduğu görülmüştür. En dikkat çekici bulgu ise kavram ağlarındaki anahtar kavramlar ve bunlarla ilişkilendirilen cevap kavramlar arasındaki ara bağlantıların çok sınırlı olmasıdır. Bu durum öğretmenlerin bilimin doğası ile ilgili birtakım kavramlara sahip olduğunu ancak bunlar arasında ilişki kurmakta zorlandıklarını göstermektedir. Örneğin, öğretmenler kavram ağında yaratıcılık ile hayal gücünü ilişkilendirirken bu kavramlar ile diğer kavramlar arasında bir bağlantı kuramamışlardır. Bu bulgu öğretmenlerin bilimde hayal gücü ve yaratıcılığın yer aldığı farkında oldukları ancak bu kavramların bilimi ne şekilde etkilediğini bilmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgunun aksine yapılan diğer çalışmalarda öğretmenlerin bilimsel çalışmalarda hayal gücü ve yaratıcılığın önemini takdir etmedikleri tespit edilmiştir (Abd-El-Khalick & Boujaoude, 1997; Griffiths & Barman, 1995). Bununla birlikte birçok çalışmada öğretmenler bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığa inandıklarını belirtmişlerdir (Yalvac & Crawford, 2002; Abd-El-Khalick & Akerson, 2004). Bu çalışmada “hayal gücü ve yaratıcılığa” benzer şekilde öğretmenler “kanıt ile ispatı” ilişkilendirmişler ancak bu iki kavramı diğer kavramlarla ilişkilendirememişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin bilimin kanıtlanabilir, ispatlanabilir bir doğasının olduğuna inandıklarını işaret etmektedir. Öğretmenlerin ortaya koydukları durum, bilimsel bilginin elde edilmesinde mutlak ispat gerektiği, kanıtlama gerektiği şeklinde bir algının olduğu izlenimini oluşturmaktadır. Bu sonuca benzer şekilde, Turgut (2009) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının bilimsel bilgide özellikle ispatlanabilirlik, kanıtlanabilirlik gibi kavramlara vurgu yaptıklarını bilimsel bilgiyi doğadaki olgu ve olayların tam karşılığı olarak görme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, derslerde öğrencilere bilimi “bilimsel bilginin deneylerle ispatlama uğraşı” olmadığını, bilimin “bilimsel bilginin geçerliğinin artırılması süreci için bir çaba olduğu”nun algılatılması gerektiğini savunmuştur.

Literatürdeki en yaygın kavram yanlışlarından biri olan kanun ve teori arasındaki ilişki, teori denildiğinde kanunun akla gelmesi ve bunlar arasındaki ayrılmaz ilişki bu çalışmada da öğretmenlerde kavram yanlışlığı olarak ortaya çıkmıştır. Kavram ağlarına bakıldığında (Şekil 3) öğretmenlerin anahtar kelimelerden teoriyi kanun ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler teori anahtar kavramını yeni bir kavram türeterek hipotez ile ilişkilendirmişlerdir (Şekil 3). Bu durum öğretmenlerin hipotez, teori ve kanun arasında bütüncül bir algılarının olduğuna işaret etmektedir. İlgili literatürde de benzer sonuçların rapor edildiği görülmektedir (Bayır, 2016; Yalvaç & Carwford, 2002). Tatar, Karakuyu ve Tüysüz (2011) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının teori, kanun ve hipotez arasında ayrılmaz bir hiyerarşik yapının olduğunu savduklarını tespit etmişlerdir. Taşkın ve ark. (2006) çalışmalarında lisans öğrencilerinin teori ve kanun kavramları arasındaki farkı algılayamadıklarını ve bunlar arasında bir hiyerarşinin olduğunu ifade ettiklerini saptamışlardır.

Bilimin doğası anlayışına göre bilimde tek bir bilimsel yöntem yoktur. Ancak yapılan çalışmalarda bilimde tek bir yöntemin olduğu anlayışı kavram yanlışlığı olarak tespit edilmiştir (Turgut,2009). Bu çalışmada da fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel yöntem algılarının “sonuç, hipotez, araştırma ve deney” kavramları üzerine odaklandığı görülmektedir. Bayır (2016) çalışmasındaki öğretmenlerin %28’inin deney olmadan bilim olmayacağına inandıklarını belirlemiştir. Turgut (2009) da çalışmasında öğretmen adaylarının bilimsel yöntem algılarında en fazla “deneysellik”e vurgu yaptıklarını ifade etmiştir.

Çalışmadaki fen bilimleri öğretmenlerinin “bilim insanı” anahtar kelimesini ise araştıran, sorgulayan, araştırmacı ve meraklı kelimeleri ile ilişkilendirirken bu anahtar kavramı diğer kelimelerle ilişkilendiremedikleri görülmüştür. Sonuç olarak, bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin kavram ağlarındaki kavramlarına ve aralarındaki ilişkiye bakarak; öğretmenlerin zihinlerinde bilimin doğasına ilişkin birtakım kavramlara sahip olduklarını, bu kavramların geniş bir alana yayıldığını ve birçoğunun öğretmenlerin zihinlerinde ayrı ayrı öbekler halinde olduğunu, öğretmenlerin ise bu kavramlar arasında ilişki kurmakta zorlandıkları şeklinde bir



yorumda bulunabiliriz. Dolayısıyla öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin anlamlı bir anlayışlarının olmadığı çıkarımında bulunabiliriz.

Bu çalışmada elde edilene bulgular ve bu doğrultuda ulaşılan sonuçlar neticesinde ulaşılan öneriler şunlardır;

Bilimin doğasının en iyi bütünleştiği derslerin başında fen dersi geldiğinden dolayı özellikle fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin sahip oldukları anlayışlarının geliştirilmesi önemlidir. Çünkü ilgili literatürde öğretmenlerin bilim hakkında sahip oldukları görüşlerin onların dersteki öğretim yöntem ve tekniklerini fazlasıyla etkilediği belirtilmiştir (Driver, Leach, Millar & Scott, 1996).

Ülkemizde fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmiştir. Bu hizmet içi eğitimlerin fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Doğan ve ark, 2011). Bu nedenle, düzenlenen hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılarak daha çok öğretmenin bilimin doğasına ilişkin anlayışlarında gelişme sağlanabilir. Ayrıca bu hizmet içi eğitim kurslarında fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasını öğrencilerine nasıl aktaracaklarına dair etkinliklere dayalı bilimin doğası öğretimine ilişkin deneyimler yaşamaları için fırsatlar yaratılabilir.

**KAYNAKLAR**


- Abd-El-Khalick, F. (2001). Embedding nature of science instruction in preservice elementary science courses: Abandoning scientism, but... *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 215-233.
- Abd-El-Khalick, F., & Akerson, V. L. (2004). Learning about nature of science as conceptual change: Factors that mediate the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. *Science Education*, 88(5), 785-810.
- Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S. (1997). An exploratory study of knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(7), 673– 699.
- Akçay, B. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik inanışları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 145-164.
- Altun Yalçın, S., Kahraman, S., Açıslı, S., & Yılmaz, Z.A. (2010). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki görüşlerinin tespit edilmesi. *EÜFBED-Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 181-197.
- Aslan, O. & Taşar, M. F. (2013). Fen öğretmenlerinin bilimin doğası görüşleri ve öğretimleri nasıldır? Bir sınıf içi araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 65-80.
- Aslan, O., Yalçın, N., & Taşar, M. F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-8.
- Ayaz, E., Karakaş, H. ve Sarıkaya, R. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Nükleer Enerji Kavramına Yönelik Düşünceleri: Bağımsız Kelime İlişkilendirme Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 37, 42-54.
- Aydemir, S., Kazanç, S. & Karakaya Cırıt, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin araştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3 (3), 2458-8210.
- Bahar, M. ve Özatlı, N.S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Bahkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 75-85.
- Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.
- Bayır, E. (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilimin Doğasına İlişkin Görüşleri: Bilişsel Harita Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1419-1436
- Bilen, K. (2012). Bilimin doğası dersinde örnek bir uygulama: Kart değişim oyunu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 173-185.
- Can, B., Ünlü, Z. B., & Yıldırım, C. (2018). Bir fen öğretmenin mezun olmadan önceki ve mezun olduktan sonraki bilimin doğası anlayışının belirlenip öğrencilerine yansımalarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2708-2737.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

- Çil, E. & Çepni, S. (2012). Kavramsal değişim yaklaşımı, doğrudan yansıtıcı yaklaşım ve milli eğitim bakanlığı ders kitabının bilimin doğası üzerine görüşler ve Işık ünitesindeki kavramsal değişim üzerine etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1089-1116.
- Doğan N., Çakıroğlu J., Çavuş S., Bilican K. & Arslan O. (2011). Öğretmenlerin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Geliştirilmesi: Hizmetiçi Eğitim Programının Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 127-139.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R. & Scott, P. (1996). *Young People's Images of Science*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Dursun, B. & Özmen, N. (2018). Science Preservice Teachers' Views on Nature of Science and Technology. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 37-53.
- Ekici, G. & Kurt, H. (2014). Öğretmen adaylarının "Aids" kavramı konusundaki bilişsel yapıları: bağımsız kelime ilişkilendirme testi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 18 (3), 267-307.
- Erdoğan, R. (2004). *Investigation of The Preservice Science Teachers' Views on Nature of Science*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Göksu, V., Aslan, O., Özel, M., & Şenel Zor, T. (2016). Açık-düşündürücü ve tarih temelli öğretimin fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışları üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 313-327.
- Gül, Ş., & Erkol, M. (2016). Fen bilimleri öğretmeni adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(4), 642-661.
- Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2007). Nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1347-1362.
- İmer Çetin, N. (2013). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarının geliştirilmesinde hipermedyanın kullanılması: Özdeğerlendirme faktörünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İmer Çetin, N. & Taşar, M. F. (2015). Using concept maps to determine pre service science teachers views about the nature of science. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11 (4), 1185-1206.
- Karışan, D. & Cebesoy, B.Ü. (2018). Exploration of Preservice Science Teachers' Nature of Science Understandings. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 161-177.
- Kenar, Z. (2008). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Küçük, M. (2006). *Bilimin Doğasını İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Öğretmeye Yönelik Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.


- Lederman, N.G. (1992) Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331-359.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim 6. ve 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programları*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Michaels, S., Shouse, A.W., & Schweingruber, H.A. (2008). *Ready, set, science!: Putting research to work in K-8 classrooms*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. National Academy Press: Washington, DC.
- National Science Teacher Association (1982). *Science-Technology-Society: Science Education for the 1980s*. Washington, DC: NSTA.
- Norris S.P., & Phillips, L.M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240.
- Orum, A. M., Feagin, J. R. & Sjoberg, G. (1991). *Introduction: The nature of the case study*. In *a case for the case study*, edited by Joe R. Feagin. Anthony M. Orum, Gideon Sjoberg. 1-26. Chapel Hill. University of North Carolina Press.
- Oyman, N.Y. (2002). *İlköğretim Fen bilimleri Öğretmenlerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Anlayışlarının Tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir G. (2007). The effects of the nature of science beliefs on science teaching and learning. *Fac Educ J.*, 2, 355-372.
- Özcan, & Turgut, H. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası İnanışlarının Tespiti: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (2), 38-56.
- Polat, M . (2018). Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerin Kısa Hikâyeler Yöntemiyle Değerlendirilmesi: Fen bilimleri Öğretmen Adayları Örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 19-35.
- Polat, M. & Taşar, M. F. (2013). Bilimin doğası hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesinde alternatif bir yöntem kısa hikâyeler yöntemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 259-274.
- Sato, M. & James, P. (1999). "Nature" and "Environment" as perceived by university students and their supervisors. *International Journal of Environmental Education and Information*, 18 (2), 165-172.
- Seçkin, M. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*. 4 (7), 27-52.
- Soslu, Ö . (2014). Fen eğitiminde bilimin doğasını anlama üzerine bir değerlendirme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1) , 90-100.
- Taşkın, Ö., Çobanoğlu, E., O., Apaydın, Z., Çobanoğlu, İ., H., Yılmaz, B. ve Şahin, B. (2006). Lisans öğrencilerinin teori kavramını algılayışları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 35-51.


- Tatar, E., Karakuyu, Y. ve Tüysüz, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası kavramları: Teori, Yasa ve Hipotez. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 363-370.
- Turgut, H. (2009). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel bilgi ve yöntem algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1), 165-184.
- Ünlü, Z.B. (2015). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının mezun olmadan önce ve mezun olduktan sonraki bilimin doğası ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yalvaç, B. & Crawford, B. A. (2002). *Eliciting prospective science teachers' conceptions of the nature of science in Middle East Technical University (METU)*. Proceedings of the 2002 Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science in Ankara.
- Yenice, N , Özden, B , Balcı, C . (2015). Fen bilimleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 237-281.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

#### ORCID

Betül TİMUR  <https://orcid.org/0000-0002-2793-8387>

Nagihan İMER ÇETİN  <https://orcid.org/0000-0001-9634-6388>

Serkan TİMUR  <https://orcid.org/0000-0002-4949-2275>

Oktay ASLAN  <https://orcid.org/0000-0001-7938-1413>

## SUMMARY

### **Introduction**

*In recent years, the nature of science (NOS) has become a topic that many scientists have been studying on. Lederman (1992) describes the NOS as the epistemology of science, in other words, as a way of knowing or as the values and beliefs involved in the development of scientific knowledge. Improving the understanding of both teachers and students about the NOS has been the primary objective of many educational reforms American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993). Science is one of the most important courses in the education to train students as individuals who have sufficient understanding about the NOS. Therefore, it has become one of the main objectives of the science course to provide students with an adequate understanding of the NOS (Çil & Çepni, 2012). Investigating the views of science teachers about the NOS has become a research topic for many researchers (Altun Yalçın, Kahraman, Açıslı & Yılmaz, 2010; Aslan & Taşar, 2013; İmer Çetin & Taşar, 2015). When these studies were examined, it was seen that more likert type measurement tools were used. In these studies, it is observed that the use of alternative measurement and evaluation instruments are very limited. However, likert type scales restrict the answers of individuals very much and do not provide an opportunity to examine the variable of the study in-depth.*

### **Aim of the Study**

*In this study, science teachers' understanding of the NOS will be measured by using the Word Association Test (WAT). The study will be conducted with science teachers as a sample group. Thus, the views of science teachers about the NOS will be determined in detail and unpredictable concepts of science teachers will be unearthed.*

### **Method**

*A qualitative research method called "case study" was used to determine the concepts that science teachers have about the NOS. The study was executed during the TUBITAK 2229 workshop with 34 science teachers who participated from different provinces from TURKEY. The data of the study was collected by using word association test (WAT). The key concepts used in WAT are science, scientist, scientific knowledge, scientific method, nature of science, theory, law, experiment, observation, evidence, technology and creativity. In this measurement tool, individuals answer the key words that come to their minds regarding the given keywords (stimulating word) without limitation (Sato & James, 1999). A frequency table was created through the answer words that teachers produced for each key concept. In the concept networks developed through the frequency table, the breakpoint technique was utilized (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999).*

### **Findings and Discussion**

*It is seen that Science Teachers derived a total of 172 words related to the key concepts in the WAT (Table 1). While teachers associate creativity and imagination in the concept network, they*

could not establish a connection between these concepts and other concepts. In this study, similar to “imagination and creativity”, teachers associate evidence and proof” but they could not relate these two concepts to other concepts. This finding indicates that teachers believe that science has a verifiable, demonstrable nature. When we examine the concept networks (Figure 1), it is seen that teachers associate hypothesis with theory and theory with law. This suggests that teachers have a holistic perception between hypothesis, theory and law. According to the understanding of the NOS, there is no single scientific method in science. In this study, it is seen that science teachers' perceptions of scientific methods focus on the concepts of “outcome, hypothesis, research and experiment”. In the study, it is seen that science teachers associate the “scientist” keyword with the words of researching, questioning, researcher and curious while they could not associate this key concept with other words. As a result of the study, it can be interpreted that teachers have some concepts related to the NOS in their minds and these concepts are spread to a wide area. But many of these concepts are separate clusters in teachers' minds, and teachers have difficulty in establishing relationships between these concepts. Therefore, we can say that teachers do not have a meaningful understanding about the NOS.





Yaratıcılık		2							6		
Teknoloji		1	13								
Doğa		-	11	2	3	6					
Bilgi		1	9	2	3	2	1	2	3	4	2
Fen		-	7	-	1	4		2	1	12	
Yenilik		-	6							3	4
Neden		-	6								
Buluş		-	4							3	
Fizik		-	4			2					
Gerçek		-	4	2				4	3		
Gerçeklik		-	4					2			
Sorgulama		-	4	1	4						
Çalışmak		-	3								
Evren		-	3	2							
İhtiyaç		-	3							3	
Keşif		1	3							1	
Öğrenme		-	3								
Bilimsel Süreç		1	3	3			2	-	2		
Yaşam		-	3								
Çevre			2				2				
Deneme		-	2			2	2				2
Deneyim		-	2								
Formül		-	2								
Hayal		-	2							2	
Hayat		-	2							2	
İlerleme		-	2							3	
İlişki		-	2								
İnsan		-	2			1	3				
Kimya		-	2			2					
Sonuç		1	2	1	8	13	4	11	3	-	6
Teori		1	2	7	7	3		3	7	2	
Uzay		-	2							3	
Yarar		-	2								
Ürün		-	2							4	
Yaratma		-	2								
Literatür		-	-	6	3						
Tez		-	-	5							3
Doğru		-	-	5							3
Birikim		-	-	3							
Yaşantı		-	-	3							
Değişken		-	-	3							6
Geçerli				5					3		
Güvenilir		1	-	3							
Kanıt		-	-	3	3						3
Test edilebilir		-	-	2							
Denenmiş				2							
Antitez				2							
Bilim İnsanı		1	-	2	2	2					
Objektiflik				2							
Proje				2	4						
Analiz		-	-	1	4	2					
Veri		-	-	1	4	4	5	8			2
Soru		1	1	-	3	1	1	2			

Teknik		-	-	-	3		3			2		
Açıklama		-	-	1	2			2				
Amaç		-	-	-	2							
Anket		-	-	1	2							
Basamaklar					2							
Canlı						2						
Değerlendirme				1	2		2					
Delil		1			2			8				
Deneysel				1	2							
Düzen			1	1	2				7			
Düzenli					2							
Hedef					2							
Hiyerarşi					2							
İddia					2			2			2	
İlişkilendirme					2							
Kesin sonuç					2							
Kontrol					2	2	3					
Plan					2							
Problem Çözme			1	1	2							
Sentez				1	2							
Tartışma		-	-	-	2							
Uygulama					2	3				4	3	
Malzeme		-	-	-	6							
Düzenek		-	-	-	1	5						
Bağımlı Değişken				1		3						
Bağımsız Değişken				1		3						
İspatlamak						3		2				
Mikroskop					1	3						
Ölçüm						3	2					
Denek						2	2					
Düşünme			1			2						
Eğlence						2						
Etkinlik						2						
Görmek							9					
İnceleme			1		1		7	2				
İzleme							6					
Göz							4					
Zaman		-	1				4					
Dikkat							3					
Dokunmak						1	3					
Farkındalık							3					
Nicel							3					
Nitel							3					
Takip							3					
Bakış							2					
Bakmak							2					
Çevre			2				2					
Duymak							2					
Farklılık							2					
Gezi							2					
Gözlük							2					
Hissetmek							2					
İşitmek							2					





GEFAD / GUJGEF 40(1): 139-158(2020)

## Öğrencilerin Eğitim Kademelerinde Liderliği Deneyimleme Durumlarının Analizi\* \*\*

### Analysis of Students' Experiences of Leadership in Educational Levels

Hamza ÖZ<sup>1</sup>, Nuri BALOĞLU<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.  
ogr.hamza.oz@ahievran.edu.tr

<sup>2</sup>Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
nbaloglu@ahievran.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 10.02.2020**

**Yayına Kabul Tarihi: 20.03.2020**

#### ÖZ

Öğrencilerin okullarında liderliği deneyimlemesi önemlidir. Liderlik deneyimi öğrencilerin sorumluluk alma, girişimde bulunma, takım kurma, yönetme ve takımlar arasında iş birliği geliştirme becerilerini geliştirecek ve gelecekte yapacağı büyük işler için bir alt yapı oluşturacaktır. Bu çalışmada; üniversite öğrencilerinin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar geçtiği her eğitim kademesinde elde etmiş olduğu liderlik deneyimlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Orta Anadolu'da bulunan bir üniversitenin Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulundaki programlarda öğrenim görmekte olan sekizi kız ve sekizi erkek toplam 16 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve katılımcıların görüşlerini yazılı olarak ifade ettikleri bir form yardımı ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili literatür temelinde tartışılmıştır. Bulgulara dayalı bazı öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim örgütleri, Eğitim kademeleri, Liderlik, Öğrenci liderliği

---

\* **Alıntılama:** Öz, H. ve Baloğlu, N. (2020). Öğrencilerin eğitim kademelerinde liderliği deneyimleme durumlarının analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 139-158.

\*\* **Açıklama:** Bu çalışma 26-28 Ekim 2019 tarihinde Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde gerçekleştirilen 100. Yıl Sempozyumunda sunulmuş olan bildirinin geliştirilmiş halidir.

**ABSTRACT**

*It is important that students experience leadership in their schools. The leadership experience will develop students' skills in taking responsibility, undertaking, team building, managing and developing collaboration between teams, and will provide the infrastructure for future great work. In this study, it has been tried to determine the leadership experiences that university students have gained in every level of education from preschool to higher education. The research was designed in accordance with the qualitative research paradigm. The study group consisted of a total of 16 senior grade students, 8 girls and 8 boys, studying in the programs of the Vocational School of Technical Sciences and Vocational School of Social Sciences of a university in Central Anatolia. The research data were collected with the help of a form developed by the researchers and in which participants expressed their opinions in writing. The data were analyzed with content analysis technique. The findings obtained within the scope of the research were discussed on the basis of the related literature. Some recommendations have been developed based on the findings.*

**Keywords:** Educational organizations, Educational levels, Leadership, Student leadership

**GİRİŞ**

Liderlik, hayatı tanımak, kendini tanımak ve hayatı kendin kılmaktır (Bennis, 2016). Liderlikle ilgili her alanın üzerinde durduğu farklı bir tanım bulunmaktadır. Ancak yapılan tanımların ortak noktası değerlendirildiği zaman; bir amaç etrafında izleyenleri etkileme sanatı olarak ifade edildiği görülmektedir. Üzerinde anlaşılan bir liderlik tanımı olmadığı için ortak bir öğrenci liderliği tanımının yapılamayacağı da söylenebilir. Bu nedenle öğrenci liderliğine ilişkin genel kabul görececek bir tanım oluşturmak zordur. Öğrenci liderliğinin temelinde, Burns (1978) ve Rost (1993)'un savunuculuğunu yaptığı anlayış yer almaktadır. Buna göre öğrenci liderliği; sonuçtan ziyade sürece odaklanan, grubun paydaşları arasındaki ilişkilere önem veren ve liderliğin herkes tarafından yapılabileceği düşüncesine sahip olan bir liderlik yaklaşımıdır (Komives, Lucas ve McMahon 2013). Öğrenci liderliği, genellikle okul içerisinde dans etkinliklerinin planlanması ve bağış toplama gibi işler olarak görülmektedir. Bu gibi davranışlar her ne kadar öğrenci liderliği için önemli olsa da öğrenci liderliği, prosedüre dayalı ve çevresel katılımların ötesine geçmek zorundadır (Ryan, 2006). Zemke, Raines ve Filipczak (2000) gündelik problemleri çözmeye yetecek bilgi ve beceriye sahip olmayı öğrenci liderliği olarak tanımlamaktadır. Delve,

Mintz ve Stewart (1990); Greenleaf (1977); Kuh (1993) ise öğrenci liderliğini, kendisini akran ve toplumun gereklilikleri için sorumlu ve duyarlı hisseden, merhametli, akranlarını anlayan, koruyan, sorunlarını çözmeye çalışan ve diğerlerine hizmet etmeye çalışan öğrencilerin meşgul oldukları sorumluluk olarak betimlemektedirler. Astin (1999) ve Loeb (1995) ise değişimin temsilcisi olan öğrencileri işaret etmektedir. Dempster ve Lizzio (2007) öğrenci liderliğini sorumluluk kavramı ile özetlerken; McGregor (2007) öğrenci fikrini ve öğrencilerin etkinliklere katılımını liderlik olarak tarif etmektedir. Drum (1988) ise öğrenci liderliğini, daha çok okul içinde ve okula bağlı birtakım öğrenci temsilcilikleri şeklinde ifade etmektedir. Öğrenci liderliği, üniversitede liderlik rolü üstlenen öğrenciler, liderlik ile ilgilenen bütün gençler ve öğrenci kulüp, örgüt ve derneklerinde liderlik pozisyonlarında bulunan öğrencilerin yaptıkları işler olarak da tanımlanmaktadır (Tüysüz, 2007).

Öğrenciler gelişimsel özelliklerine bağlı olarak farklı dönemlerde farklı liderlik özellikleri gösterebilirler. Okul öncesi dönemde gösterilen liderlik özellikleri ile yükseköğretim döneminde gösterilen liderlik özellikleri elbette aynı olmayacaktır. Bununla birlikte her öğrenci cesaretlendirildiği ve desteklendiği zaman yaşamının belli bir döneminde liderlik davranışlarında bulunacaktır (Evet, 2010). Northouse'a (2010) göre liderlikte ana çerçeve süreç, etki, izleyici ve amaçtır. Bu döngü her eğitim kurumunda farkı bir görüntüde olabilir. Örneğin okulöncesi dönemdeki bir çocuk, arkadaşları tarafından seviliyor ve sözü dinleniyorsa, lider ruhlu bir çocuk olabilir. Günümüz çocuklarının liderlik özellikleri çok erken yaştan itibaren ortaya çıkmaya başladığı söylenebilir. Özellikle okulöncesi eğitim döneminde çocuklara verilen drama türü dersler, onların liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılması konusunda önemli bir rol oynamaktadır. İşte tam bu aşamada okulöncesi öğretmenlerin çocuktaki liderlik girişimini yakalaması ve onu takdir etmesi bu davranışın gelişmesi için en önemli etkiyi oluşturacaktır.

Liderlik ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı çok olmasına rağmen, öğrenci liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların özellikle ülkemizde sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Alan yazınında liderlik çalışmalarının yetişkinler üzerinde odaklanıldığı görülmektedir (Bass,

1990). Hay ve Dempster (2004) öğrenci liderliği becerilerinin birbiriyle ilişki içerisinde çok yönlü 12 liderlik becerisinin olduğunu belirtmişlerdir. Bunları; proje planlama, yansıtma, problem çözme, takım oluşturma, karar verme, hedef belirleme, zaman yönetim, proje yönetimi, kaynak tahsisi, etkili iletişim ağı, çatışma çözme, çeşitlilik bilinci ve kendine güven şeklinde sıralamışlardır.

### **Problem Durumu**

Bu çalışmanın genel problem durumu, “Üniversite öğrencilerinin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar geçtiği her eğitim kademesinde elde etmiş olduğu liderlik deneyimleri nelerdir?” sorusuna cevap verebilmektir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada; üniversite öğrencilerinin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar geçtiği her eğitim kademesinde elde etmiş olduğu liderlik deneyimlerinin neler olduğu öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Çalışma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak kurgulanmış bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışması ise bir sürecin nasıl işlediği hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama yolu kullanılarak o sürecin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, Orta Anadolu’da bulunan bir üniversitenin Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulundaki programlarda öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan sekizi kız ve sekizi erkek



toplam 16 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda araştırmada katılımcı öğrencilerin sayısal durumlarının belirlenmesinde öğrenime devam ettikleri yüksekokuldaki tüm birimleri temsil edebilmeleri ve cinsiyet bakımından çalışma grubunda eşit bir dağılım oluşturabilmeleri çalışmanın temel ölçütleri olarak kabul edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve katılımcıların görüşlerini yazılı olarak ifade ettikleri bir form yardımı ile toplanmıştır. Öğrencilerin görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu çalışma araştırma ve yayın etiği kurallarına uyum olarak tamamlanmıştır. Araştırmanın teorik temelini oluşturmak için kullanılan literatür alıntıları tam ve doğru olarak belirtilmiştir. Çalışma grubunda yer alan Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin araştırmaya katılımcı olabilmeleri için öğrenime devam ettikleri üniversitenin Rektörlüğüne bağlı görev yapan Etik Kurul'dan gerekli izinler alınmış ve çalışma ekinde Etik Kurul Onay formu sunulmuştur (Ek 1).

### **Verilerin Analizi**

Veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi aşamasında öncelikle öğrencilerin görüşlerini yazılı olarak belirttikleri görüşler içerik analizine tâbi tutulmuş ve liderlik deneyimleri ile ilgili bulgular yorumlanmıştır. Verilerin içerik analizi kapsamında tümevarımsal analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde Nvivo 11 programından yararlanılmıştır.

Bu araştırmada içerik analizine uygun olarak öncelikle veriler düzenlenerek analize hazır hâle getirilmiş, tüm veriler gözden geçirilerek verilerin bütünü hakkında bilgi sahibi olunmuş, katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda kodlama yapılmış, ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, kodlar ve temalar düzenlenerek tablolaştırılmış, bulgular okuyucunun anlayacağı şekilde bütünsel bir bakış açısı ile sunulmuş ve okuyucunun anlayacağı bir dil kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliği sağlamak için Lincoln ve Guba (1985) tarafından bazı öneriler sunulmuştur. Bunlar veri, yöntem ve araştırmacı eşitilmesi, uzman görüşüne başvurulması, araştırma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmesi, betimleme yapılması, katılımcı teyidi alınması ve direk alıntılara yer verilmesidir. Bu araştırmada geçerliliği, güvenirliği sağlamak için iki araştırmacı birlikte çalışmış, veri toplama araçları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş, araştırmanın gerçekleştirilmesi ve raporlaştırılması gibi tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, katılımcı teyidi alınmış, katılımcıların görüşlerinden direkt alıntılara yer verilmiş, araştırmanın sunumunda okuyucunun anlayacağı bir dil kullanılmış, bulgular tablolaştırılmış ve araştırmayla ilgili veriler dış denetim için dosyalanmıştır. Araştırmada kodlama güvenirliği sağlamak için araştırmacılar birbirinden bağımsız ayrı ayrı kodlama yapmışlardır. Araştırmacılar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın uyum formülü ( $Gvenirlik = \frac{Grş\ birliği}{Grş\ birliği + Grş\ ayrılığı} \times 100$ ) ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum oranı .90 olarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuç .70'ten büyük olduğu için güvenilir olduğu söylenebilir (Akay ve ltanır, 2010). Silverman (2005) farklı kodlamaların olduğu durumlarda kodlayıcıların birlikte tartışarak ortak karara varmasının gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada görüş ayrılığı olan kodlar araştırmacılar tarafından tartışılmış, fikir birliğine varılarak kodun ne olacağına karar vermişlerdir.

## **BULGULAR ve YORUMLAR**

### **Liderliğin Tanımına İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin farklı eğitim kademelerinde liderliği deneyimleme durumlarını tespit etmek amacıyla oluşturulan veri toplama aracındaki ilk soru; “Sizce liderlik nedir?” sorusudur. Bu soruya, 16 öğrencinin yazılı olarak bildirmiş olduğu cevaplar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Öğrencilerin Liderlik Tanımları

Öğr	Bölüm	N	Öğrencilerin Liderlik Tanımları
1	İşletme	E	Belirli bir topluluğa hitap etmek, sözünü geçirebilmek, toplumu yönlendirebilmektir.
2	İşletme	K	Bir toplumun başına geçen bilgili, becerili kişilere denir.
3	Büro Yönetimi	E	Balta girmemiş ormanlarda korkusuzca yürüyerek ekibine yol göstermek
4	Büro Yönetimi	K	Çevresindekilere önderlik ederek doğru yolu gösteren kişi.
5	Radyo TV	E	Yol göstermektir.
6	Radyo TV	K	Ön plana çıkmak, otoriteyi sağlamak.
7	Muhasebe	K	Bir grubun sözcüsü
8	Muhasebe	E	Bulunduğu çevreyi yönetmek için sorumluluğu üstlenen kişi.
9	BDT ve Ani.	E	Bir topluluğu yönetebilme kabiliyeti.
10	BDT ve Ani.	K	Milletin/topluluğun başında durabilecek kapasiteye sahip kimse.
11	Elektrik	K	----
12	Elektrik	E	Boş işten başka iş değildir.
13	İnşaat Tek.	K	Bir toplumda oluşacak kargaşayı önlemek amacıyla görevli kişi.
14	İnşaat Tek.	E	Önder olmak, fedakâr olmak ve çevrenizin desteği ile birlikte grup başarısı için çalışmaktır.
15	Bil. Prog.	K	Öncülük ve yol göstermektir.
16	Bil. Prog.	E	Önderlik ettiklerinin bütün sorumluluğunu yüklenmektir.

Tablo 1’de araştırma kapsamındaki 16 öğrenciden 15’inin liderlik kavramına ilişkin bir tanım yapmış olduğu, fakat bir öğrencinin tanım yapmadığı görölmektedir. Liderliği tanımlayan 15 öğrencinin yapmış oldukları bu tanımları birbirine benzerlik durumuna göre gruplama yoluyla 4 kategori ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin liderlik tanımlarına ilişkin bu kategoriler ile her bir kategoriye nitelendirmek (isimlendirmek) amacıyla oluşturulan temalar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğrencilerin Liderlik Tanımına İlişkin Kategori ve Temalar

Öğr	Öğrencilerin Liderliği Tanımlama Kategorileri	f	Temalar
1	Belirli bir topluluğa hitap etmek, sözünü geçirebilmek, toplumu yönlendirebilmektir.		
6	Ön plana çıkmak, otoriteyi sağlamak.		GÜÇ VE OTORİTE
13	Bir toplumda oluşacak kargaşayı önlemek amacıyla görevli kişi.	4	(Siyasal ve teknik güç)
14	Önder olmak, fedakâr olmak ve çevrenizin desteği ile birlikte grup başarısı için çalışmaktır.		
3	Balta girmemiş ormanlarda korkusuzca yürüyerek ekibine yol gösterme.		REHBERLİK
4	Çevresindekilere önderlik ederek doğru yolu gösteren kişi.	4	(Yol göstericilik ve Cesaret)
5	Yol göstermektir.		
15	Öncülük ve yol göstermektir.		
2	Bir toplumun başına geçen bilgili, becerili kişilere denir.		KAPASİTE
9	Bir topluluğu yönetebilme kabiliyeti.	3	(Bilgi, beceri, kabiliyet)
10	Milletin/topluluğun başında durabilecek kapasiteye sahip kimse.		
8	Bulunduğu çevreyi yönetmek için sorumluluğu üstlenen kişi.		SORUMLULUK
16	Önderlik ettiklerinin bütün sorumluluğunu yüklenmektir.	3	(Sorumlu ve sözcü olmak)
7	Bir grubun sözcüsü		
12	Boş işten başka iş değildir.	----	
11	----	----	

Tablo 2’de liderliği tanımlayan 15 öğrencinin yapmış oldukları bu tanımların dört kategori altında toplandığı ve bu kategorilerin de “GÜÇ VE OTORİTE”, “REHBERLİK”, “KAPASİTE” VE “SORUMLULUK” adıyla dört tema altında toplandığı görülmektedir.

#### **“Okulöncesi Eğitim Kademesinde Herhangi Bir liderlik Girişiminiz Oldu mu?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin okulöncesi eğitim kademesinde liderliği deneyimleme durumlarını tespit etmek amacıyla veri toplama aracında bulunan soruya öğrencilerin bildirmiş olduğu cevaplar değerlendirildiğinde araştırmaya katılan 16 öğrenciden yalnızca beşinin okulöncesi eğitim almış olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden yalnızca iki öğrencinin eğitimleri süresince liderliği deneyimlediği görülmektedir. Liderlik deneyimi için; bir öğrenci “Sınıf Başkanlığı” yaptığını, diğerinin ise “Hikâye Dinleme ve Oyuncak Muhafaza Başkanı” olduğunu ifade etmiştir.

#### **“İlkokul Döneminde Herhangi Bir liderlik Girişiminiz Oldu mu?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ilkökul döneminde liderliği deneyimleme durumlarını tespit etmek amacıyla sorulan soruya bildirmiş oldukları cevaplara göre; araştırmaya katılan 16 meslek yüksekokulu öğrencisinden üç öğrencinin ilkökul döneminde liderlik deneyimine ilişkin hiçbir yaşantısı bulunmazken, 13 öğrencinin aynı dönemde liderliği deneyimlemiş oldukları görülmektedir. Liderliği deneyimleyen 13 öğrenciden 10 öğrenci “Sınıf Başkanlığı”, bir öğrenci “Futbol Takımı Kaptanlığı”, bir öğrenci “Ülkü Ocakları Masa Başkanlığı” ve bir öğrenci de “Okul Başkanlığı” yaptığını ifade etmişlerdir.

#### **“Ortaokul Döneminde Herhangi Bir liderlik Girişiminiz Oldu mu?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ortaokul döneminde liderliği deneyimleme durumlarını tespit etmek amacıyla sorulan soruya öğrencilerin bildirmiş olduğu cevaplara göre; araştırmaya katılan 16 meslek yüksekokulu öğrencisinden dört

öğrencinin ortaokul döneminde liderlik deneyimine ilişkin hiçbir yaşantısı bulunmazken, 12 öğrencinin aynı dönemde liderliği deneyimlemiş oldukları görülmektedir. Liderliği deneyimleyen 12 öğrenciden biri “Sınıf Başkan Yardımcılığı” olmak üzere dört öğrenci “Sınıf Başkanlığı” iki öğrenci “Futbol Takım Kaptanlığı”, bir öğrenci “Tiyatro Yönetmenliği”, bir öğrenci “Satranç Kulüp Başkanlığı”, bir öğrencinin hem “Sınıf Başkanlığı hem de Müzik Kulübü Başkanlığı”, iki öğrenci de “Okul Başkanlığı” yaptığını ifade etmektedir.

#### **“Lise Döneminde Herhangi Bir liderlik Girişiminiz Oldu mu?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin lise eğitim döneminde liderliği deneyimleme durumlarını tespit etmek amacıyla sorulan soruya öğrencilerin bildirmiş olduğu cevaplar değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan 16 meslek yüksekokulu öğrencisinden sekiz öğrenci lise eğitimi döneminde hiçbir liderlik yaşantısı olmadığını belirtirken, sekiz öğrenci liderliği deneyimlemiş olduklarını ifade etmektedir. Liderliği deneyimleyen sekiz öğrenciden üçü “Sınıf Başkanlığı” biri “Sınıf Başkan Yardımcılığı”, biri “Sınıf Temsilciliği”, biri “Proje Yöneticiliği”, biri “Koro Yöneticiliği” ve biri de “Kamp Liderliği” yaptığını ifade etmektedir.

#### **“Yüksekokul Eğitimi Döneminde Herhangi Bir liderlik Girişiminiz Oldu mu?” Sorusuna İlişkin Bulgular:**

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yüksekokul eğitimi dönemine ilişkin liderliği deneyimleme durumlarını tespit etmek amacıyla sorulan soruya öğrencilerin bildirmiş olduğu cevaplardan, araştırmaya katılan 16 meslek yüksekokulu öğrencisinden 13 öğrencinin yüksekokul eğitimi döneminde hiçbir liderlik yaşantısının olmadığı, yalnızca üç öğrencinin liderliği deneyimlemiş oldukları görülmektedir. Liderliği deneyimleyen üç öğrenciden biri “Kendi Çektiği Filmin Yönetmeni”, bir öğrenci “Müzikal Tiyatro Yönetmenliği” ve bir öğrenci de “Sınıf Asistanlığı” yaptığını ifade etmektedir.



## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Kezar (2017) tarafından yapılan bir araştırmada bir örgütte değişimi başlatmak için her düzeyde liderliğin ortaya çıkarılması için çaba gösterilmesi gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Eğitimde değişim ve dönüşümü başlatmak için eğitimin her kademesinde değişimi başlatacak liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın bulguları arasında yer alan önemli tespitlerden birisi, öğrencilerin liderlik deneyimlerinin artırılarak eğitimin her kademesinde öğrencilerin liderlik rollerine yer verilmesidir. Baloğlu ve Doğan (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin liderlik davranışlarını geliştirmek için öğrenci liderliğinin liderlik yapılan gruba fayda sağlayacak nitelikte düzenlenmesi gerektiği sonucu ortaya konmuştur. Aynı çalışmada toplumun liderlik gücünün geliştirilmesi için üniversitelerde liderlik özelliklerine sahip mezun sayısının artırılması gerektiği de vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan 16 meslek yüksekokulu öğrencisinden 13 öğrencinin yüksekokul eğitimi döneminde hiçbir liderlik yaşantısının olmadığını belirtmektedir. Üzülerek ifade etmek gerekirse bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin eğitim kademelerinde liderliği deneyimleme düzeyleri genel olarak çok düşük seviyededir ve eğitim kademesinin seviyesi yükseldikçe öğrencilerin liderliği deneyimleme düzeyleri daha da azalmaktadır.

Glasser'a (1999) göre anaokulundan itibaren çocuklara görevler verilerek sorumluluk duygularının geliştirilmesi gerekir ve bunu gerçekleştirebilmenin yolu da onlara sorumluluklar vermektir. Araştırmanın katılımcılarından sadece beş öğrencinin okul öncesi eğitimi almış olması ve bunlardan da sadece iki öğrencinin liderlik deneyimi yaşamış olması araştırmanın önemli sonuçlarından birisidir. Chobharkar (2011) tarafından yapılan bir araştırma da bir liderde bulunması gereken temel beceriler olarak etkili iletişim, takım kurma, vizyon ve strateji belirleme, karar alma ve planlama becerileri sayılmaktadır. Yine Jammal (2015) tarafından yapılan bir araştırma da lider öğrencilerin sorun çözme, iletişim, ilişki kurma ve takım oluşturma becerilerine sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada öğrencilerin liderlik tanımlarından yola çıkılarak belirlenen "güç ve otorite", "rehberlik", "kapasite" ve "sorumluluk" temaları

ve alt boyutlarında belirlenen siyasal ve teknik güç, yol gösterici ve cesaret, bilgi, beceri ve kabiliyet, sorumlu ve sözcü olma becerileri yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Herhangi bir takım oyununda yer alan öğrencilerin bir takımda yer almayan öğrencilere göre daha fazla liderlik davranışı sergiledikleri (Akdemir, 2007), daha fazla liderlik imkânı verilen öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştiği (Posner, 2014) bulgularından hareketle öğrencilerin eğitim öğretim hayatı bir bütün olarak ele alınmalı ve liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılması için sınıf içinde ve sınıf dışında liderlik deneyimini yaşayabilmelerine imkân verilmelidir. Müfredatta sorumluluk verme, kapasiteyi artırıcı faaliyetlerde bulunma, rehberlik yapma ve liderlik becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Dağıtımçı liderlik uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır. Belirli gün ve haftaların kutlanması sırasında öğrencilere daha çok ve dönüşümlü görevler verilerek onların liderlik güç ve deneyimleri artırılmalıdır.

Bu araştırmada Orta Anadolu'da bulunan bir üniversitenin il merkezinde yer alan Teknik Bilimler ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokullarının sekiz ayrı programında öğrenim görmekte olan 16 öğrencinin "liderlik algılarına dayalı olarak tamamlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin liderlik algılarına ilişkin ulaşılan sonuç şöyledir:

Öğrencilerin liderlik algılarında "Güç ve Otorite", "Rehberlik", "Kapasite" ve "Sorumluluk" temaları öne çıkmaktadır. Öğrencilerin liderlik tanımlarında siyasal bakış açısı ön plandadır. Yol göstericilik ve cesaret ikinci planda, bilgi, beceri ve kabiliyet üçüncü sırada ve son olarak sorumluluk alma dördüncü sırada gelmektedir.

Öğrencilerin her bir eğitim kademesinde liderliği deneyimle durumlarına ilişkin sonuçlar da şöyledir:

Öğrenciler liderliği en çok ilkökul ve ortaokullarda deneyimlemektedirler. Lise döneminde liderlik deneyim sayısı azalmakta ve yükseköğretim döneminde de en az seviyeye düşmektedir. Buna göre:

1. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerden yalnızca beşi okul öncesi eğitim almıştır.. Bu öğrencilerden de yalnızca ikisinin okulöncesi döneme ilişkin liderlik deneyimi bulunmaktadır. (Sınıf Başkanı ve Oyuncak Muhafaza Başkanı)

2. Araştırmaya katılan 16 öğrenciden 12'sinin ilkökul dönemine ilişkin liderlik deneyimleri bulunmaktadır. İlkokuldaki liderlik deneyimleri genel olarak (dokuz öğrenci) “Sınıf Başkanlığı” şeklinde gerçekleşmektedir.

3. Araştırmaya katılan 16 öğrenciden 12'sinin ortaokul döneminde liderlik deneyimleri bulunmaktadır. Öğrencilerin bu dönemdeki liderlik deneyimleri genel olarak (sekiz öğrenci) “Sınıf Başkanlığı” şeklinde gerçekleşmektedir. Bu döneme ilişkin olarak dört öğrenci kültür, sanat ve spor (satranç, futbol takım kaptanı ve tiyatro) ve siyasi teşkilatların temsilciliği konularında liderlik yaptığını belirtmektedir.

4. Araştırmaya katılan 16 öğrencilerden yarısı (sekiz öğrenci) lise eğitimi döneminde hiçbir liderlik deneyiminin bulunmadığını belirtmektedir. Liderliği deneyimleyen sekiz öğrenciden beşinin de “Sınıf Başkanlığı veya Temsilciliği” yaptığı, diğer üç öğrencinin ise proje yönetimi, koro çalışması ve kamp liderliği yaptığı ifade edilmektedir.

5. Öğrencilerin en az liderlik deneyimlerinin bulunduğu eğitim kademesi yükseköğrenim dönemidir. Araştırmaya katılan 16 Meslek Yüksekokulu öğrencisinden 13 öğrenci yüksekokul eğitimi döneminde hiçbir liderlik yaşantısı olmadığını belirtmektedir. Bu sonuç oldukça düşündürücüdür.


Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak Türk eğitim sisteminde öğrenci liderliği konusuna özel bir önem verilmesi ve öğrencilerin tüm eğitim kademelerinde liderliği deneyimleyebilme durumlarını zenginleştirecek tedbirlerin alınması önerilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Akay, C. ve Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı okuma yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 75-88.
- Akdemir, T. (2007). *Kara harp okulunda okuyan ve olimpiik spor takımlarında yer alan 4. sınıf öğrencilerle, yer almayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Al-Jammal, K. (2015). Student Leadership: Basic Skills and Appropriate Activities. *International journal of innovative research & development*, 4(13), 20-39.
- Astin, A. W. (1999). "Involvement in Learning" revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 40(5), 587-598.
- Baloğlu, N. ve Doğan, O. (2018). Leadership Initiatives in terms of Non-Positional of Vocational School Students. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9 (34), 2033-2050.
- Bass, B.M. (1990). *Bass ve Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bennis, W. (2016). *Bir Lider Olabilmek* (5. Basım). İstanbul, Aura Yayıncılık
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row Publishers.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. *Encyclopedia of case study research*, 2, 582-584.
- Chobharkar, P. (2011). *Leadership skills List*. Retrieved from: <http://www.buzzle.com> [20.10.2019].
- Delve, C. I., Mintz, S. D. ve Stewart, G. M. (1990). Promoting values development through community service: A design. *New Directions for Student Services*, 1990(50), 7-29.
- Dempster, N. ve Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education*, 51(3), 276-285.
- Drum, J. (1988). *Youth Leadership. Insights into Issues in Education*. Stanley Foundation, Muscatine, Iowa. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314357.pdf> [04.10.2019].
- Evet, A. (2010). *Leadership for children*. <http://www.inspireyourdreams.com> [04.10.2019].
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul*. (Çev: K. Teksöz). Ankara: Beyaz Yayınları.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership*: New York: Paulist Press.
- Hay, I. ve Dempster, N. (2004). *Student leadership development through general classroom activities*. University of Queensland Space. <http://espace.library.uq.edu.au>, [04.10.2019].

- Kezar, A.J. (2019). *Synthesis of Scholarship on Change in Higher Education*.  
<http://mobilizingstem.wceruw.org/documents/synthesis%20of%20scholarship%20on%20change%20in%20he.pdf> [20.10.2019].
- Komives, S. R., Lucas, N. ve McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference (3.Ed)*: John Wiley & Sons.
- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications
- Loeb, P. R. (1995). *Generation at the crossroads: Apathy and action on the American campus*: Rutgers University Press.
- McGregor, J. (2007). Recognizing student leadership: Schools and networks as sites of opportunity. *Improving Schools*, 10(1), 86-101.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: theory and practice (5th ed.)*. CA: SAGE Publications, Inc.
- Posner, B. Z. (2014). The impact of gender, ethnicity, school setting, and experience on student leadership: Does it really matter? *Management and Organizational Studies*, 1(1), 21-31.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership and social justice for schools*. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Rost, J. C. (1993). *Leadership for the twenty-first century*. Greenwood Publishing Group.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook*. California: Sage Publications.
- Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programının 6. sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zemke, R., Raines, C. ve Filipczak, B. (2000). *Generations at work: Managing the clash of veterans, boomers, xers, and nexters in your workplace*. New York: Performance research associate. New York: AMACOM.

## ORCID

Nuri BALOĞLU  <https://orcid.org/0000-0002-7982-2116>

Hamza ÖZ  <https://orcid.org/0000-0002-5214-428X>

## SUMMARY

*In this study; it was tried to determine what the leadership experiences that university students gained in every education level from preschool education to higher education, based on student views.*

*This research, which is conducted for the analysis of students' experience of leadership in educational levels, is designed in accordance with the qualitative research paradigm. The study group of the research consists of 16 senior students, eight of whom are girls and eight boys, who are studying in the programs of the Technical Sciences Vocational School and the Social Sciences Vocational School of a university in Central Anatolia. Criteria sampling technique, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. The data were collected with the help of a form developed by the researchers and in which the participants expressed their opinions in writing. The data were analyzed by content analysis technique. In the analysis of the data, first of all, the documents that the students expressed their opinions were subjected to content analysis and the findings related to their leadership experiences were interpreted. Inductive analysis method was used within the scope of content analysis of the data.*

*It can be seen that the answers given by the students to the question "What is leadership?" In the data collection tool are gathered under four themes, namely "POWER AND AUTHORITY", "GUIDANCE", "CAPACITY" and "RESPONSIBILITY". Only five out of 16 students participating in the study seem to have received pre-school education. It is seen that only two of these students experienced leadership during their education. Students for leadership experience; they express that one student is the "Head of Class" and the other is the "Listening Leader and Toy Protection Head". According to the answers of the students, the question was asked in order to determine the situation of students experiencing leadership in the primary school period; While three students from 16 Vocational School students who participated in the research have no experience related to leadership experience in the primary school period, it is seen that 13 students experienced leadership in the same period. Of the 13 students who experienced leadership, 10 students stated that they served as "Class Chair", one student as "Football Team Captain", one student as "Grey Wolves Desk Chair" and one student as "School Chair".*

*According to the responses of the students to the question asked in order to determine the situation of students experiencing leadership in the middle school period; While four students from 16 Vocational School students who participated in the research have no experience in leadership experience in the middle school period, it is seen that 12 students have experienced leadership in the same period. Four students, "Class Presidency", two students "Football Team Captain", one student "Theater Director", one student "Chess Club Presidency", one student "classroom presidency and music" club presidency ", and two students express that they are "School Presidency".*

*When evaluating the answers given by the students to the question asked in order to determine the students' experience of leadership in high school education period, eight students from 16 Vocational School students who participated in the research stated that they had no leadership experience during the high school education period, while eight students stated that they had*

experienced leadership. Three of the eight students who experienced leadership stated that they were doing "Class Presidency", one as "Vice President", one as "Class Representative", one as "Project Manager", one as "Choir Manager" and one as "Camp Leader".

It was seen that 13 students out of 16 Vocational High School students who participated in the study had no leadership experience during the school education period, only three students' experienced leadership in order to determine the status of the students experiencing the leadership related to the higher education period. One of the three students who experienced leadership stated that he was working as "Director of the Self-directed Film", one student was "Musical Theater Director" and one student was "Class Assistant".

In a study conducted by Kezar (2017), the view that efforts should be made to reveal leadership at all levels in order to initiate change in an organization comes to the fore. To initiate change and transformation in education, leaders are required to initiate change at all levels of education. One of the important findings among the findings of this study is to increase the leadership experiences of the students and to include the leadership roles of the students at all levels of education. In a study conducted by Baloğlu and Doğan (2018), it was revealed that student leadership should be organized in a way that will benefit the leadership group in order to improve the leadership behavior of university students. In this study, it is stated that 13 students from 16 Vocational School students have no leadership experience during the education period. The fact that the education level with the least leadership experiences of the students is the higher education period shows that the potential existing in the students decreases as the education level progresses.

In a research by Chobharkar (2011), effective communication, team building, vision and strategy determination, decision making and planning skills are counted as the basic skills that a leader should have. In another study conducted by Jammal (2015), it was stated that leading students should have problem solving, communication, relationship building and team building skills. Political and technical power, guiding and courage, knowledge, skills and abilities, responsible and spokesperson skills determined in the themes of "power and authority", "guidance", "capacity" and "responsibility" determined in the research based on leadership definitions. It seems to overlap with the results of other researches

"Power and Authority", "Guidance", "Capacity" and "Responsibility" themes come to the fore in students' perceptions of leadership. Political perspective is at the forefront of students' leadership definitions. Guidance and courage are at the forefront, knowledge, skill and ability are at the third, and finally, taking responsibility is at the fourth. Students experience leadership most in primary and secondary schools. The number of leadership experiences decreases in high school period and decreases to the minimum level in higher education period.

## Ek.1 Etik Kurul Onay Formu



T.C.  
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KOMİSYONU  
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN ADI	Öğrencilerin Eğitim Kademelerinde Liderliği Deneyimlem Durumlarının Analizi
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input type="checkbox"/> Anket/Ölçek/Skala Çalışması <input type="checkbox"/> Gözlemsel Çalışma <input type="checkbox"/> Niteliksel Çalışma <input checked="" type="checkbox"/> Diğer
	GELEN EVRAK SAYISI ve TARİHİ	62151699-200-E.6488 – 03.03.2020
	YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Hamza ÖZ Yozgat Bozok Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü	
VARSA	RAPORTÖR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm, Telefon, E-Posta)	Tarih/İmza
	DIŞ UZMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm, Telefon, E-Posta)	Tarih/İmza

KARAR BİLGİLERİ	KARAR NO:08/12	TARİH: 15.04.2020
	Yukarıda bilgileri verilen Etik Komisyonu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gereği, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına/bulunmadığına karar verilmiştir.	
	Değerlendirme Sonucu	
	<input checked="" type="checkbox"/> Uygundur <input type="checkbox"/> Düzeltme gereklidir (Açıklayınız) <input type="checkbox"/> Düzeltmeleri görmek istiyoruz <input type="checkbox"/> Düzeltmeleri görmemize gerek yok <input type="checkbox"/> Uygun değildir (Açıklayınız)	
Açıklama		

ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Yönergesi
---------------	--

## ETİK KOMİSYONU ÜYELERİ

Prof. Dr. Yunus ÖZGER Etik Komisyonu Başkanı Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi	
Doç. Dr. Suat ERDEM İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi	Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
Doç. Dr. İbrahim DOĞAN İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞENER TAPLAK Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Alper MUMYAKMAZ Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi	Öğr. Gör. Güldal DOLU Sorgun Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanı



## Arapça Konuşma Öğretiminde Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi\*

### Evaluation Of Student Opinions on Arabic Speech Teaching

Musa YILDIZ<sup>1</sup>, Ersin ÇİLEK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı  
ymusa@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Bartın Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı  
ecilek@bartin.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 13.01.2020**

**Yayına Kabul Tarihi: 16.03.2020**

#### ÖZ

Günümüz dünyasında yabancı dil öğrenimine olan ihtiyacın gitgide arttığı görülmektedir. Son yıllarda resmi dili Arapça olan ülkelerle ekonomik, siyasi, kültürel vb. ilişkilerin gelişmesi sonucunda Arapça öğrenimine ve öğretimine ilgi artmaktadır. Ancak Arapça öğretiminde dört dil becerisinin her birine aynı ilginin gösterilmediği, bu becerilerden konuşma becerilerinin eksik kaldığı ve öğrencilerin uygulamada pratik eksikleri olduğu görülmektedir. Bu eksiğin giderilmesi için öğrencilerin iletişim becerilerinde daha özgüvenli ve ekip çalışmalarının yapıldığı yöntemler önerilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin iletişim becerileri derslerinde yaşadıkları problemler, konuşma eğitiminde hangi etkinlikleri, yöntem ve teknikleri, araç-gereçlerle ölçme araçlarını kullandıkları ve hangi güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma Becerisi, Arapça Öğretimi, Yabancı Dil Eğitimi.

#### ABSTRACT

It is seen that the need for foreign language learning has increased in today's world. In recent years, as a result of the development of economic, political and cultural relations with countries whose official language is Arabic, interest in learning and teaching in Arabic has been increasing. However, in Arabic teaching, it is seen that each of the four language skills are not given the same attention, speaking skills are in the background and students have practical shortcomings in practice. In order to meet this need, methods with more confident and teamwork

\* **Alıntılama:** Yıldız, M ve Çilek k, E. (2020). Arapça konuşma öğretiminde öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 159-181.

*in students' communication skills were proposed. In this study, the problems that students experienced in communication skills lessons, what methods, techniques and activities they use in speaking education and what difficulties they encountered were determined.*

**Keywords:** *Speaking Skills, Arabic Teaching, Foreign Language Education.*

## GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle fikir ve düşünceleri anlatmak ve başkalarının fikir ve düşüncelerini ise anlamak ister. Bunun için sözlü veya yazılı bir dil kullanır. Bu aktarım genellikle ana dil ile yapılırken yaşadığımız yüzyılda yabancı dil ile bilgi aktarımı da gitgide yaygınlaşmaktadır. Günümüzde dil öğretimi ve öğrenimindeki ihtiyaç göz önüne alındığında Arapçaya ilgi ve ihtiyacın artmakta olduğu görülmektedir. Arap ülkeleri ile siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkiler başta olmak üzere birçok iletişim ihtiyacı sebebiyle Arapçayı pratikte kullanan kişilere ve Arapça sözlü iletişim kurma konusunda uzman kişilere ihtiyaç artmaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesine yönelik Arapça sözlü iletişim becerinin geliştirilmesinde en etkili yöntemlerin araştırılması konusunda çalışmalar yapılmakta olduğu görülmektedir.

Dört dil becerisinden dinleme ve okuma becerileri “anlama becerilerini”, konuşma ve yazma becerileri “anlatma becerilerini” oluşturmaktadır. Sözlü iletişim becerileri için temel iki beceri olan anlama becerilerinden dinleme, anlatma becerilerinden ise konuşma becerisinin öğrenciye iyi derecede kazandırılması gerekmektedir (Doğan, 2009: 186). Arapça öğretimi uzun yıllar boyunca geleneksel yöntemler kullanılarak öğretilmiştir. Bu yöntemler genel itibarıyla okuma, yazma ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler olmakla birlikte konuşma ve dinleme becerilerine yeterli ilginin gösterilmediği dikkat çekmektedir.

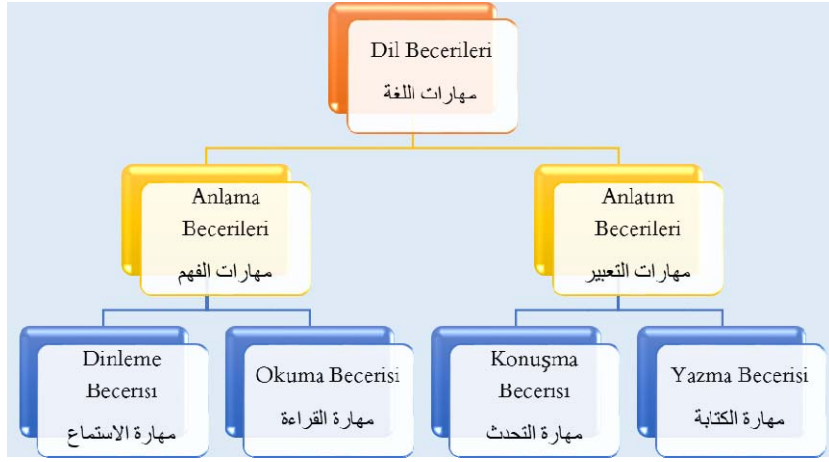
Günümüzde ise dil öğretiminde çeşitli yöntemler izlenmektedir. Dil bilgisi-Çeviri yöntemi, direkt yöntem, işitsel-dilsel yöntem, bilişsel yöntem, seçmeli yöntem ve iletişimsel yöntem yabancı dil öğretiminde kullanılmakta olan yöntemlerden bazılarıdır (Soyer, 2016: 159). Bunların bir kısmı yabancı dilin öğretiminde iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmakta olup öğrencilerin dili pratikte kullanabilmelerine fırsat

sağlayan yöntemlerdir. Konuşma becerileri öğretimi sürecinde grup etkinliklerinden faydalanmak, öğretim sürecinde karşılaşılabilecek güçlükleri aşmak için etkili yöntemlerdendir. Çünkü grup çalışmaları sınıf ortamında performans düzeyini harekete geçirmektedir (Demir, 2018: 89). Yabancı dil olarak Arapça öğrenen öğrencilerin Arapça konuşma becerileri derslerinde karşılaştıkları problemler tespit edilerek konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunmak bu araştırmanın bir hedefidir.

### **Konuşma Becerisi**

İnsanların birbiriyle anlaşmalarını sağlayan tek araç dildir (Kantemir, 1997: 63). Konuşma becerisi, dil becerileri içerisinde dinleme becerisinin ardından gelen ikinci beceridir. Konuşma, insanoğlunun doğuştan itibaren düşünce ve fikirlerini aktarmak için kullanmasıyla anlam bulan iletişim yollarından biridir. Ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de dil becerileri belli bir sıra izlenerek öğretilmektedir. Dil becerilerinden konuşma ve yazma “anlatım”, dinleme ve okuma ise “anlama” becerileridir. Dil öğretiminde edinilmesi istenen dil becerilerinin uygulamalı olarak ve dilin aktif olarak kullanılması yoluyla öğretilebilecek yöntemlerin derslerde kullanılması önemlidir.

Yabancı dil öğretiminde derslerde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Tüm bunlar öğrencinin daha aktif ve başarılı olmasını sağlamak için izlenmektedir. Ayrıca bu yöntemler öğrencilerin dikkatinin dağılmamasını amaçlamaktadır. Uzun yıllarca kullanılan geleneksel yöntemler, öğrencilerin tenefüs zilini bekler hale getirmektedir (hale gelmesine neden olmuştur ya da öğrencileri tenefüs zilini bekler hale getirmektedir)(el-Kureyşi, 2001: 38).



Şekil 1. Dil Becerileri Şeması

Yukarıda yer alan dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerileri dil öğrenenlerin ilk edinmeye başladığı becerilerdir. Örneğin; yeni doğan bir bebek zamanla anne ve babasından kelimeler ve ifadeler öğrenmeye başlar. Bu öğrendiklerini telaffuz etmeye çalışarak konuşmanın ilk adımlarını atar. Ancak her ne kadar dil öğrenmenin doğası bu olsa da eğitim kurumlarında genellikle yabancı dil öğretiminde farklı bir yol izlenmektedir. Öğretmenler, bu dört dil becerilerinden ilk olarak yazma becerisi ve okuma becerisini edindirmektedirler. Dolayısıyla bu durumda dil öğrenmenin ilk amaçlarından olan sözlü iletişim kurmak eylemi ikinci plana atılmaktadır. Bu durumda bu becerilerin önemi ve etkinliğinin farkındalığını arttırmak yapılması gerekenlerdendir.

Yapılan araştırmalara göre yabancı dil öğrenimi için ayrılan zamanın %45'i dinleme, %30'u konuşma, %16'sı okuma ve %9'u ise yazmakla geçtiği tespit edilmiştir (Doğan, 2011: 97). Elde edilen bu veriler ışığında konuşma becerisinin kişinin hayatındaki yerinin önemi görülmektedir.

Temel dil becerilerinden olan konuşma becerisi, Arapça öğretiminde diğer becerilerle kıyaslandığında geri plana atılan bir beceri olduğu görülmekteydi. Ancak bu eksikliğin giderilmesi ve öğrencilerin Arapça konuşma becerilerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmaya başlandığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar konuşma ve dinleme becerileri

gibi sözlü iletişim temelli derslerde öğrencilerin bir yabancı dili pratik olarak kullanmaları için öğrenci temelli eğitim programlarına ve öğrencinin ön planda olduğu yöntemlerin kullanımına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Yüksek (2019), bir dilde konuşma gücünü çekip çekmediğini anlayabilmek için kişinin kendine birtakım sorular yöneltebileceğini ifade etmektedir:

1. Dinleyenler söylediklerimi kolayca anlayabiliyor mu?
2. Düşünce ve fikirlerimi açık ve etkili bir biçimde belirtebiliyor muyum?
3. Sözcükleri telaffuz ederken söyleyiş ve dil yanlışları yapıyor muyum?
4. Ses ve mimiklerimi, duygu ve düşüncelerimi destekleyecek yönde kullanabiliyor muyum?
5. Tek düze mi yoksa aktif ve hareketli bir biçimde mi konuşuyorum?
6. Konuşurken laf kalabalığından kaçınıyor muyum?

Dil kaygısı, duyuşsal faktörler kategorisine girmektedir. Duyuşsal faktörlerin duygusal düşüncelerle ilişkisi bulunmaktadır. Bir öğrencinin kendisine, öğretmenine ve arkadaşlarına tutumu derste olan başarısını da doğrudan etkileyebilmektedir. Bu tür kaygı ve endişeli durumlar öğrencinin yabancı dil öğrenimindeki gelişimine de olumsuz etki edebilmektedir. Bu sebeple öğrencinin uyum sağlaması ve başarılı bir dil edinimi süreci geçirmesi için Arapça öğretimi sürecinde aşağıdaki hususlarla ilgili eğitimin verilmesi gerekmektedir:

1. Konuşamama endişesini yenmek.
2. Konuşmanın hedef ve amaçlarını belirlemek.
3. Telaffuz hatalarını gidermek.
4. Güzel ve etkili konuşma bilincini kazandırmak (Yakıcı ve diğerler, 2012: 5).

Yukarıda belirtilen unsurların kazandırılması için ice-breaker, beyin fırtınası, drama, tiyatro canlandırmaları gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Konuşma

becerilerinde amaç belirlenirken bilişsel ve duyuşsal alanlardaki hedefleri kapsayan Bloom taksonomisi aşamaları izlenerek de planlanabilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Üniversitelerin Arapça eğitimi veren ana bilim dallarındaki ders programları incelendiğinde iletişim becerileri derslerinin ders saati açısından yetersiz, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu görülmektedir. Aynı zamanda dersler geleneksel yöntemlerle işlenmekte olup hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci şeklinde interaktif bir ders işlenmemektedir. Dolayısıyla eğitimde gelişmeler ve yenilikler göz önünde bulundurularak Arapça öğretiminde de alternatif yöntem arayışına gidilmektedir.

Bu araştırma, Arapça eğitimi veren üniversitelerde konuşma becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerine uygun yöntem ve tekniklerin ders planı içerisinde yer alması ve öğrencilerin konuşma becerilerindeki etkinliğini artırmak üzere değerlendirme ve öneriler sunmak amaçlanmaktadır.

## **YÖNTEM**

Çalışmanın ilk adımında konuşma beceri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerinde yaşadıkları problemleri tespit etmek üzere uzman görüşü alınarak açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Gazi Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 15 öğrenciye konuşma becerilerinin edinimi ile ilgili beş maddelik açık uçlu soru uygulanmıştır. Elde edilen veriler kategorize edilip incelenerek konuşma becerilerinde yaşadıkları zorluklar ve çözümlerine dair gelecek uygulama ve araştırmalara ışık tutacak değerlendirmeler yapılmıştır.

**Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini üniversitelerin Arapça eğitimi veren bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 15 öğrenci oluşturmaktadır.

**Etik Kurallara Uygunluk**

Çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bilimsel etik ilke ve kurallara uyulmuş olup “Etik Kurul Onayı” Ek 1’de yer almaktadır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan açık uçlu yedi temel soruya cevap aranarak öğrencilerden her bir soruyu ayrıntılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir:

1. Arapça konuşurken yaşadığımız zorluklar nelerdir?
2. Arapça konuşurken zorlandığınız noktalar var ise neden zorluk yaşadığınızı düşünüyorsunuz?
3. Arapça sözlü iletişim becerilerine dayalı dersler hangi yöntem ve teknikle işlenmektedir?
4. Arapça sözlü iletişim becerileri derslerinde uygulanan yöntem ve teknikler konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yeterli değilse neden yeterli olmadığını açıklar mısınız?
5. Arapça konuşmanızı olumsuz yönde etkileyen duygusal (utanma, sıkılma, topluluk önünde konuşmaktan çekinme vb.) sebeplerden kaynaklanan problemler yaşıyor musunuz? Varsa açıklar mısınız?
6. Konuşma becerileri dersinde ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Ayrıntılı olarak açıklayınız.

7. Arapça Konuşma Becerilerini dersini veren öğretim görevlisi ana dili konuşucusu mu? Cevabınızı evet veya hayır olarak belirttikten sonra bu durumun güçlü ve zayıf yönlerini yazınız.

## BULGULAR

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye verilen cevapların kapsamlı olmasından dolayı maddedeki tüm cevaplar dikkate alınarak genel değerlendirmeler yapılmıştır. Tartışmada sorular sırasıyla ele alınmıştır.

**Tablo 1.** Arapça Konuşurken Yaşadığımız Zorluklar Nelerdir?

<b>Katılımcı Görüşleri</b>
<b>Katılımcı 1:</b> Arapça konuşurken utanıyorum.
<b>Katılımcı 2:</b> Gramer yapısı ve harflerin telaffuzunda zorlanıyorum.
<b>Katılımcı 3:</b> Kelimeleri unutuyorum, gramer konusuna dikkat edemiyorum.
<b>Katılımcı 4:</b> Alternatif kelime bulamamak, gereğinden fazla ne söylemem gerektiğini gereğinden fazla düşünmek.
<b>Katılımcı 5:</b> Dil bilgisi kurallarına uymaya çalışmak ve harflerin çıkarılmasının zorluğu.
<b>Katılımcı 6:</b> Türkçe düşünüp Arapça konuşmaya çalışmak.
<b>Katılımcı 7:</b> Anlaşılama korkusu, söylediklerimin anlaşılır olmadığı korkusu.
<b>Katılımcı 8:</b> Harfleri telaffuz etmek, uygun düzende cümle kurmak.
<b>Katılımcı 9:</b> Utanmak, konuşacak arkadaş bulamamak.
<b>Katılımcı 10:</b> Kelimeleri doğru telaffuz edememek.
<b>Katılımcı 11:</b> Kelimeleri hatırlayamamak.
<b>Katılımcı 12:</b> Arapça konuşurken eş zamanlı olarak özneye göre fiil çekimlemek zor geliyor.
<b>Katılımcı 13:</b> Karşımdakini, anında ve net bir şekilde anlayamıyorum.
<b>Katılımcı 14:</b> Cümleyi Arapça dil bilgisi kurallarına uygun şekilde kurmak ya da aceleden telaffuzu eksik söylemek ث sesini س olarak seslendirmek gibi.
<b>Katılımcı 15:</b> Lehçe ve Fasih Arapçada fiil çekimi kurallarının birbirinden farklı olması, harf-i cerli fiiller, cümle yapısı, ana dilde düşünme konularında zorlanıyorum.

Bu maddede öğrencilerin Arapça konuşurken yaşadıkları zorlukların neler olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrenciler çoğunlukla dil bilgisi yapılarına hâkim olmama, Arap harflerinin telaffuzu, utanma ve kelimeleri hatırlayamama problemleri yaşamaktadırlar. Ayrıca konuşurken Arapça düşünememe, ana diline bağlı kalma ve karşıdakinin onu anlamayacağı korkusu gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Harf-i



Cer'li fiillere hâkim olmamak da öğrencilerin konuşma becerilerindeki etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

**Tablo 2.** Arapça Konuşurken Zorlandığınız Noktalar Var İse Neden Zorluk Yaşadığınızı Düşünüyorsunuz?

---

**Katılımcı Görüşleri**

---

**Katılımcı 1:** Arap harflerinin telaffuzlarında zorlanıyorum.

**Katılımcı 2:** Yabancı dilde konuşurken hep güleceklermiş hissi var.

**Katılımcı 3:** Arapçanın anadilim ile farklı yapılara sahip olması.

**Katılımcı 4:** Kelimeleri kafamda toplayıp bir araya getiremiyorum.

**Katılımcı 5:** Heyecanlanıyorum ve Arapça kelime eksikim var.

**Katılımcı 6:** Kelime dağarcığımın yeterli olmadığını düşünüyorum. Nadiren de olsa gramer hatası yapmaktan korkmak da beni zorluyor.

**Katılımcı 7:** Dil bilgisine hâkim olmadığımın dolayısı zorlanıyorum.

**Katılımcı 8:** Arapçanın Türkçeden çok farklı bir yapıya ve dil bilgisine sahip olması aynı zamanda da farklı harflere sahip olması. Arapçanın zor ve karmaşık bir dil olması.

**Katılımcı 9:** Yeterli kelime bilgisine sahip olmadığım için ve anadili Arap bir kişiyle Arapça konuşma pratiğimin az olması.

**Katılımcı 10:** Yeterince konuşma pratiği yapma imkânı bulamadığımdan.

**Katılımcı 11:** Yanlızsız konuşmaya çalışmak.

**Katılımcı 12:** Ezberlediğim kelimelerin konuşurken aklıma gelmemesi yüzünden çok zorlanıyorum sanırım bunun için daha çok pratik gerekiyor.

**Katılımcı 13:** O an heyecanlanıyorum ve uygun kelime aklıma gelmiyor.

**Katılımcı 14:** Alışkın olmadığımız sesleri çıkarırken zorlanıyorum. Günlük hayatta konuşurken hızlı olmak ise bu durumu tamamen zorlaştırıyor.

**Katılımcı 15:** Pratik eksikliği ve cümle yapısına aşina olmama.

---

Bu maddede öğrencilerin Arapça konuşurken yaşadıkları sorunların sebepleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrenciler Arapça konuşurken yaşadıkları problemlerin sebebi olarak genellikle pratik yapma imkânının yeterli olmaması, kelimelerin ifade edilmek istenen cümle içerisinde yerini bulamaması ve kelime eksikliği, konuşurken heyecanlanmak, yanlızsız konuşmaya çalışmak ve Arapça konuşurken dinleyicilerin kendisine konuşmasından dolayı güleceklermiş gibi hissetmesi görülmektedir. (anlatım bozukluğu var, gözden geçirilmeli)

**Tablo 3.** Arapça Sözlü İletişim Becerilerine Dayalı Dersler Hangi Yöntem ve Teknikle İşlenmektedir?

<b>Katılımcı Görüşleri</b>
<b>Katılımcı 1:</b> Sadece Arapça konuşma ve dinleme.
<b>Katılımcı 2:</b> Tekrarlanan dinleme etkinlikleriyle işleniyor.
<b>Katılımcı 3:</b> Tartışma konuları belirlenip o konularda konuşuluyor.
<b>Katılımcı 4:</b> Tamamen öğrenci odaklı olmalıdır. İlk önce öğrencinin heyecanını yenmesine yardımcı olunmalıdır.
<b>Katılımcı 5:</b> Dersin neredeyse tamamında Arapça konuşmaya dikkat edilmeli fakat anlaşılacak seviyede olması koşuluyla, bu dersler öğrenci odaklı olmalı ve her derste her öğrencinin Arapça bir şeyler söylemesi sağlanmalı.
<b>Katılımcı 6:</b> Öncelikle tek bir kitaptan işlenmemeli. Ders veren hocamız hep Arapça konuşmalı ve öğrenciden de belli bir konu etrafında Arapça konuşmasını istemeli.
<b>Katılımcı 7:</b> Telaffuz geliştirmeye yönelik, mümkün olduğunca aktif konuşulan bir yöntemle.
<b>Katılımcı 8:</b> Ders tamamen Arapça olmalı. Öğrencilerin her biri derste aktif olmalı. Bir önceki dersin konusu özet geçilebilir herkes anladığını anladığı kadarıyla anlatabilir.
<b>Katılımcı 9:</b> Verilmiş olan kalıpları diyalog içerisinde kullanma, örnek diyalogları canlandırmak,
<b>Katılımcı 10:</b> Nasıl işlenmemesi gerektiğini söyleyerek cevap vermek istiyorum. Bu sözlü iletişim dersinde kesinlikle Türkçe konuşulmayacak Arapça konuşacaksınız diyerek baskı yaparak ve konuşma esnasında dilbilgisi veya fiil çekimi hatası yapınca da rencide ederek öğrenci oturtulmamalı diye düşünüyorum. Evet, sınıflarda Arapça konuşulsun ama baskı yapılmamasın, eğlenerek yanlırlarımıza gülererek konuşabilelim.
<b>Katılımcı 11:</b> Düz anlatım yöntemi, soru-cevap etkinlikleri.
<b>Katılımcı 12:</b> Tamamen duyup konuşma metoduyla işlenmelidir. Tek bir kelime anadil duymadan sadece hedef dil konuşulmalıdır. Yazılı kaynak kullanılacak ise kısa notların dışına çıkmamalıdır.
<b>Katılımcı 13:</b> Bu sene sözlü olarak işledik ve hocamız rehber konumdaydı biz aktiftik genel olarak.
<b>Katılımcı 14:</b> Öğrencilerin yalnızca öğretmen ile karşılıklı konuşması ile işleniyor.
<b>Katılımcı 15:</b> Basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru diyaloga dayalı etkinlik yaptırarak, düzenli ödev verilerek öğrenci katılımlı gerektiğinde dönüt verilerek gerektiğinde de kaynak önerilerek.

Bu maddede Arapça sözlü iletişim becerilerin geliştirilmesi temelli derslerdeki yöntem ve tekniklerin neler olduğunu, derslerin nasıl işlendiğine dair bilgiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre derslerde tekrar dinleme etkinlikleri, belirli konularda tartışmalar, tek bir kaynak kitabın kullanılması ve soru-cevap etkinliklerinin kullanılmakta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerde heyecanlandıkları ve bu

problemin çözümlere derse devam edilmesi gerektiği, derslerin daha çok öğrenci odaklı olması gerektiği ve Arapça konuşurken öğrencilerin hata yaptıklarında onları motive edecek şekilde hatalarının düzeltilmesi Arapça konuşma becerilerinin gelişmesinde olumlu katkı sağlayacağı ifade edilmektedir.

Bunun yanında öğrencilerin bir kısmı derslerin öğrenci odaklı olduğunu, öğretmenin bir rehber konumunda öğrencileri yönlendirdiği, derslerin basitten zora doğru işlenmekte olduğu ve öğrencilerden alınan ödevler sonrasında dönütlerin yapıldığını ifade etmektedirler.

**Tablo 4.** Arapça Sözlü İletişim Becerileri Derslerinde Uygulanan Yöntem ve Teknikler  
Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz?  
Yeterli Değilse Neden Yeterli Olmadığını Açıklar Mısınız?

<b>Katılımcı Görüşleri</b>
<b>Katılımcı 1:</b> Derste konuşmamıza az fırsat veriliyor.
<b>Katılımcı 2:</b> Yeterli değil. Öğrenciye kendi cümlelerini kurma farklı bir konu hakkında konuşma fırsatı verilmiyor.
<b>Katılımcı 3:</b> Yeterli değil sınıflar kalabalık olduğu için herkese yeteri kadar söz hakkı verilmiyor.
<b>Katılımcı 4:</b> Genel olarak bu konuda bir şey diyemem, bu öğretmene ders müfredatına göre değişir, ancak benim eğitim aldığım yerde bir problem görmüyorum.
<b>Katılımcı 5:</b> Ben kendi aldığım eğitimde kullanılan tekniklerin yeterli olduğunu düşünüyorum.
<b>Katılımcı 6:</b> Ders içi çalışmalar yeterli ancak ders saati az olduğu için günlük dilde Arapçayı çok az kullandığımız için kalıcı olmuyor çabuk unutuluyor.
<b>Katılımcı 7:</b> Yeterli değil. Çünkü biz genelde kitaptan ezber yoluyla işliyorduk ve bu da tam bir konuşma değil yalnızca ezberle ve unut.
<b>Katılımcı 8:</b> Her ne kadar bu konu tamamen bizlerde bitse de derslerin itici gücü çok önemli olmaktadır. Derslerde konuşma eyleminin gerçekleştirilmesi konuşma ve düşünce yeteneğini geliştiriyor. Ancak yine de yeterli olmamaktadır çünkü kalabalık olmanın verdiği dezavantaj dersleri etkilemektedir.
<b>Katılımcı 9:</b> Sınıf mevcudu yeterince konuşma imkânı vermiyor.
<b>Katılımcı 10:</b> Yeterli olduğunu düşünmüyorum, herkese her dönem basitten zora sürekli olarak konuşulacak konu belirlenip cümle kurma özelliğini güçlendirmek iyi olacaktır.
<b>Katılımcı 11:</b> Yeterli değil çünkü sınav kaygımız var, hoca bunu sorar mı ya da sınavda nasıl konuşacağım kaygısı ile derslere giriyoruz. Bence konuşma dersleri bir dilbilgisi dersi gibi olmamalı belki kredileri değişebilir ders saatleri artırılabilir, bizi sınav kaygısı olmadan konuşmaya teşvik etmeli.
<b>Katılımcı 12:</b> Her zaman bağlı kalınan bir kaynak (kitap/hocanın notları) iletişim gibi sınırları geniş bir beceriyi ve konuşulan konuları kısıtlıyor. Özellikle gündelik yaşamda hızlı akan bir iletişim bağlamı var. Kitaplar ve kaynaklar hatta ezberle konuşmalar bu akan iletişime yetişemiyor. İletişim becerisi bence ezber ile kazanılacak bir beceri değildir. Konuşmaya başlayamadan bir iki kelime ederek sonlandırdığımız gerçek hayat deneyimleri ise bunun göstergesidir. Konuşma becerisi derslerinde sayfalar dolusu cümle yapısı görmüştük. Gerçek hayatta ise durum bundan ibaret.
<b>Katılımcı 13:</b> Ben geliştirdiğimi ve biraz daha rahat konuşmaya başladığımı anladım.
<b>Katılımcı 14:</b> Yöntem iyi aslında ama sınıfların kalabalık olması bunu kötü şekilde etkiliyor
<b>Katılımcı 15:</b> Yeterli bulmuyorum. Ders saatleri yetersiz, sınavlar bazen yazılı yapıyor bazen de sunum yaptırılarak. Şahsi görüşüme göre konuşma becerisi dersinin sınavı yazılı olamaz. Öğrenciler bu beceriye gerekli ilgi ve özeni göstermiyorlar, Bazen ise dersin kapsamının belirsiz oluşu durumu etkiliyor. Ayrıca bu becerinin gelişmesi için doğal konuşma ortamlarının oluşturulmasının gerekli olduğuna inanıyorum.

Bu maddede sözlü iletişim becerileri temelli derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterli olup olmadığını tespit etmek ve öğrencilerin ne tür yöntemlere ihtiyaç duyduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin derslerde konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda yaşadıkları sıkıntıların

sınıfların kalabalık olmasından dolayı yeterli söz hakkının verilmediğini ifade etmektedirler (anlatım bozukluğu, gözden geçirilmeli). Ayrıca ders saatlerin becerinin geliştirilmesi için yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bir kısmına göre kullanılan yöntem ve teknikler yeterli iken bir kısmı ezber yönteminin kullanılmakta olduğunu ve yabancı dil öğretiminde iletişim becerilerinin geliştirilmesi için doğal ortamın oluşturulması gerektiğini savunmaktadır.

**Tablo 5.** Arapça Konuşmanızı Olumsuz Yönde Etkileyen Duygusal (Utanma, Sıkılma, Topluluk Önünde Konuşmaktan Çekinme vb.) Sebeplerden Kaynaklanan Problemler Yaşıyor Musunuz? Varsa Açıklar Mısınız?

---

**Katılımcı Görüşleri**

---

**Katılımcı 1:** Arapça konuşurken utangaçlık yaşıyorum.

**Katılımcı 2:** Utangaçlık yaşıyorum. Telaffuz ettiğim kelimeleri ben bile duyunca çekiniyorum, bir başkasıyla konuşurken zor oluyor yani Arapça konuşmaya alışkın değilim.

**Katılımcı 3:** Ben yaşamıyorum, konuşmayı kendimi ifade etmeyi çoğu koşulda severim.

**Katılımcı 4:** Evet. Hata yapmaktan korkuyorum.

**Katılımcı 5:** Genelde Arapça konuşma diliyle fasihin farklı olması Araplarla konuşurken sıkıntı yaratıyor. Arapların bizi anlamaması çekinmemize yol açıyor.

**Katılımcı 6:** Evet özellikle konuşamayacağımızı düşünerek, kendi kendimize ön yargı yapıyor ve etkili bir iletişim kuramıyoruz.

**Katılımcı 7:** Arapça bilmeyen kişilerin yanında konuşurken telaffuzumun kulağa hoş gelmemesinden ve toplum tarafından o an anlaşılmayan şeyler söylemeye çalıştığım için yadırganma problemi yaşıyorum. Arapçayı bilen kişilerle konuşurken de önceki maddede bahsettiğim gibi söylediklerimin anlaşılmasında konuşma yeteneğimi geliştirmem için büyük bir problem.

**Katılımcı 8:** Karşımdaki kişinin beni anlamayacağından, yanlış bir şey söyleyeceğimden, eleştirileceğimden ya da dalga geçileceğimden korkuyorum.

**Katılımcı 9:** Evet, utanma duygusunu sık yaşıyorum. Konuştuğumda yanlış konuştuğum için arkadaşlarımdan aldığım tepki ve pratik yapacak arkadaşım olmadığı için bu olayı aşamıyorum.

**Katılımcı 10:** Hazırlıkta yaşamıyordum aslında sınıf arkadaşlarımdan da yaşamıyorum bu tarz sıkıntılar fakat bazı hocalarımız yanlış konuşanları sert bir üslupla uyardığı için ben de utanma ve sıkılma oluyor.

**Katılımcı 11:** Toplum önünde Arapça konuşurken çok utanıyorum ve geriliyorum çünkü sunumları hep Türkçe yapıyoruz, Arapça pratiğimiz olmadığı için ister istemez geriliyoruz.

**Katılımcı 12:** Ben şahsım adına hiçbir duygusal problem yaşamıyorum.

**Katılımcı 13:** Utanıyordum, yanlış bir şey söylersem veya saçmalarsam diye. Ama bu ders sayesinde bu özelliğim azaldı.

**Katılımcı 14:** Utanma fazlaca vardı fakat insanlarla daha çok konuşmaya çalıştıkça bu azaldı.

**Katılımcı 15:** Hocalarımın derste benim hakkımda yanlış kanaat geliştirmesini istemediğim için susmayı tercih edebiliyorum. Dersin hocası öğrencilerin önünde yanlış konuştuğumda işaret koyarak ya da yanlış sayısını not olarak korku beslememe sebep olabiliyor. Konuşmanın anlık olması beni etkiliyor. Cümleyi düşünürken kafamda oluşturabilmeme rağmen aktarıncaya dek unutabiliyorum.

---

Bu maddede öğrencilerin Arapça konuşma sırasında yaşadıkları duygusal problemleri ortaya koymak hedeflenmiştir. Elde edilen verilere göre öğrenciler genel olarak Arapça konuşurken utangaçlık hissetmektedirler. Pratik yapma imkânın az olması ve doğal bir konuşma ortamının yaratılmaması sebebiyle kendi telaffuz ve ifadelerinin yanlış olabileceği, dinleyicilerin eleştirisi yöneltebileceği ve dalga geçileceği düşüncesiyle Arapça konuşmaktan çekinmektedirler. Bu sebeple konuşurken hata yapmaktan korkmaktadırlar ve bu durum onların Arapça konuşma konusunda çekinmelerine sebep olmaktadır.

**Tablo 6.** Konuşma Becerileri Dersinde Ne Tür Materyaller Kullanıyorsunuz? Ayrıntılı Olarak Açıklayınız.

---

#### Katılımcı Görüşleri

---

**Katılımcı 1:** Konuşma becerisi dersinde kitabı, slayt, fıkralar ve kısa öyküler materyal olarak kullanıldı.

**Katılımcı 2:** Ders kitabı kullanıyoruz aynı zamanda dinleme yaparak pekiştiriyoruz.

**Katılımcı 3:** Derste öğretim üyesinin hazırladığı slaytları kullanıyoruz. Biz de şarkı, film kesitleri gibi materyaller ile dersi destekliyoruz.

**Katılımcı 4:** Ders kitabı, sözlük, sunumlar kullanılmaktadır.

**Katılımcı 5:** Dersimiz, ders kitabı ve ses materyalleri dinletisi ile yapıldı. Bir de karşılıklı diyaloglar yapıldı.

**Katılımcı 6:** Ders kitabı kullanılarak işlendi.

**Katılımcı 7:** Slayt, sunum, şarkı, şarkı sözleri, bulmaca, ders kitabı kullanıldı.

**Katılımcı 8:** Ders kitabı. Slaytlar ve sunumlar kullanıldı.

**Katılımcı 9:** Dersimizde, ders kitaplarının yanı sıra projeksiyon kullanılarak birçok video izledik.

**Katılımcı 10:** Ders kitabı, sunum, şiir gibi materyaller kullanıldı. Özellikle şiirlerin yararlı bir yöntem olduğunu düşünüyorum.

**Katılımcı 11:** Ders kitabı, sunum, şarkılar materyal olarak kullanıldı.

**Katılımcı 12:** Ders kitabı ve slaytlardan yararlanıyoruz.

**Katılımcı 13:** Ders kitabı ve şarkıları kullandık.

**Katılımcı 14:** Konuşma becerileri dersi, hocamız tarafından slayt aracılığıyla işlenmekte olup konu anlatıldıktan sonra bizim de konuşmamızı sağlamak için sorular yöneltildi. Grup oluşturup herkes bir konu hakkında konuşmak için sunumlar hazırladı.

**Katılımcı 15:** Konuşma derslerimiz daha çok ders kitabı ve öykü materyallerini kullanarak işlendi.

---

Bu maddede konuşma becerisi dersinde kullanılan materyal türleri ve olumlu-olumsuz yönlerine dair veriler elde edilmiştir. Verilere göre derslerde ders kitabı, videolar, şarkılar ve edebi türlerden şiir ve öykülerin kullanıldığı tespit edilmektedir. Materyallerin kullanımı çoğunlukla öğretim üyesi tarafından belirlenmekte olup öğrencilerin bazı etkinliklerde materyalleri kendileri temin ettiği görülmektedir. Eğitmenin öncelikle slayt ve videolar aracılığıyla literatür bilgileri sunduğu ardından konu ile ilgili konuşma çalışmaları yapıldığı tespit edilmiştir.

**Tablo 7.** Arapça Konuşma Becerilerini Dersini Veren Öğretim Görevlisi Ana dili Konuşuru Mu? Cevabınızı Evet veya Hayır Olarak Belirttikten Sonra Bu Durumun Güçlü ve Zayıf Yanlarını Yazınız.

---

**Katılımcı Görüşleri**

---

**Katılımcı 1:** Hayır, ders içi ve dışında öğrencileri Arapça konuşmaları için teşvik edici olmasının olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum.

**Katılımcı 2:** Hayır. Ancak bunun avantajı bizi anlayabilmesi ve kendisi de aynı süreçten geçtiği için empati kurabilmesi. Dezavantajı ise telaffuz açısından bir anadil konuşucusu gibi olmaması.

**Katılımcı 3:** Hayır. Öğretim üyesinin anadili Arapça olmadığı için bazen Türkçe konuşuyor ve ders sırasında Arapça konuşma fırsatı azalıyor.

**Katılımcı 4:** Hayır. Ancak dile hâkimiyetinin ve telaffuzunun iyi olması bu süreçte bizi olumlu etkiliyor.

**Katılımcı 5:** Hayır. Ancak öğretim görevlisinin Arapça seviyesinin yeterli olduğu kanaatindeyim.

**Katılımcı 6:** Hayır ama konuşmada gayet başarılı.

**Katılımcı 7:** Telaffuz konusunda iyi olduğunu düşünüyorum lakin anadili Arapça olan birinin konuşma derslerinde daha etkin olacağını düşünüyorum

**Katılımcı 8:** Hayır. Hocamızın anadili Türkçe ama Arapçayı çok iyi konuşuyor. Derste genel olarak Arapça konuşuyor ve anlamadığımız kısımlar olduğunda Türkçe açıklama yapıyor. Anadili Arapça olan hocalarımızla biz çok iyi Arapça bilmediğimiz için bazen anlamakta güçlük çekebiliyoruz bu yüzden anadili Türkçe olmasının daha iyi olduğunu düşünüyorum.

**Katılımcı 9:** Hayır. Ama ana dilinin Arapça olmamasının olumsuz bir yönü ile karşılaşmadım. Ders hocasının konuşurken Arap dilinin mantığı ile konuşması yeterli oluyor.

**Katılımcı 10:** Hayır. Konuşma becerileri dersini ana dili olmayan bir hocadan almak birçok noktada bizi eksik bırakabilir.

**Katılımcı 11:** Hayır değil. Bu durum bence bizim konuşmayı öğrenmemizi kötü etkiliyor. Arapça pratiğimizi geliştirmemize engel oluyor.

**Katılımcı 12:** Hayır değil. Konuşma dersini ana dili Arapça olan bir hocadan almamız daha iyi olurdu. Dinledikçe telaffuzumuz da gelişebilirdi.

**Katılımcı 13:** Hayır ancak ders boyunca Arapça konuşuluyor ve bazı kelimeleri anlayamasak da bütünü olarak dersi anlayabiliyoruz.

**Katılımcı 14:** Hayır. Öğretim üyesi Türkçe konuştuğu için zaman zaman derse odaklanamıyorum.

**Katılımcı 15:** Hayır. Türkçe ile karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları ayırt etme anlamında olumlu olduğunu düşünüyorum.

---

Bu maddede konuşma becerisi dersini veren öğretim üyesinin ana dili konuşuru olup olmadığı ve bu hususta güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre, dersi veren eğiticinin ana dili konuşuru olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin bir kısmı, eğiticinin ana dilinin Türkçe olmasının kendi süreçlerini anlamasını sağladığını ve öğrencilerin yabancı dil olarak Arapça öğreniminde zorlandıkları yönleri daha iyi tespit ettiğini düşünmektedir. Diğer yandan öğrencilerin birçoğu konuşma becerisi derslerinde eğiticinin ana dili konuşuru olmasının daha iyi olacağını, telaffuz, Arapça konuşma fırsatı yaratma ve öğrencileri cesaretlendirme açısından daha etkin olacağını düşündükleri tespit edilmiştir.

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Yabancı dil olarak Arapça öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi ediniminde karşılaştıkları problemleri ve güçlükleri belirlemek bu araştırmanın amacıdır.(Bu araştırmanın amacı diye başlansa cümleye daha iyi olur) Bu çalışmada Arapça öğreniminde öğrencilerin konuşma becerileri hakkındaki görüşlerine ve becerilerin edinimi sırasında yaşadıkları problemlere tespit etmek ve bu hususta öneriler sunmak hedeflenmiştir.(giriş cümlesi de aynı şeyi ifade ediyor; tekrar olmaması için biri tercih edilmeli). Konuşma becerilerinde yaşanan problemleri saptamayı ve çözüm önerileri bulmayı hedefleyen bu araştırma 15 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre öğrenciler genellikle şu konularda sorunlar yaşamaktadır:

- \* Kelimelerin telaffuzu
- \* Pratik yapma imkânının az olması
- \* Cümle yapılarına hâkim olmama
- \* İfade etmek istediklerini zihinde toparlayamama
- \* Kelimeleri hatırlayamama
- \* Arapça konuşurken utangaçlık



- \* Hata yapmaktan korkma
- \* Konuşamayacağı ön yargısı
- \* Arapça konuşurken eleştirileceğini ve kendisi ile dalga geçileceğini düşünme
- \* Dinleyicilerin onu anlamayacağını düşünme

Sözlü iletişim becerileri temelli derslerde işlenmekte olan yöntem ve teknikler; tekrarlı dinleme etkinlikleri, belirlenen konularda tartışma etkinlikleri, belirlenen sınırlı kaynakların kullanılması, soru-cevap etkinlikleridir. Elde edilen verilere göre derslerin bir bölümünün ders kitabı odaklı işlenmesinin öğrencilerin konuşma pratiği yapma fırsatını azalttığı belirlenmiştir. Diğer yandan etkinlik ağırlıklı yürütülen derslerde öğrencilerin daha çok konuşma fırsatı yakaladığı ve Arapça dinleyerek öğrendikleri yeni ifadeleri kullanabildikleri ifade edilmiştir.

Bir dili öğrenmek, o dilde iletişim kurma yetisine sahip olmak demektir. Özcan (2015), araştırmasında iletişimsel metodun derslerde etkin kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu katkı sağlayabileceğini ve derslerde tasarlanan etkinliklerde iletişimsel metodun temellendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Akçay (2016), yaptığı çalışmada öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi için işlevsel kelimelerin kalıplar şeklinde verilerek bu kelime ve kalıplarla ilgili hayal güçlerine göre yeniden şekillendirerek cümleler kurmaları istenmesinin yararlı olacağını ifade etmektedir. Yabancı dil öğrenmenin bir mekanik alışkanlık işi olduğunu belirtmektedir. Şayır (2019) çalışmasında Arapça öğretiminde kullanılan el-Arabiyyetu Beyne Yedeyk (العربية بين يديك) ve Silsiletu'l-Lisân (سلسلة اللسان) setlerinde yer alan kalıp ifadeler ve diyalogların ana dili olarak Arapça konuşanların günlük hayatlarında kullanmadığı ifadeler içerdiğini ve bu durumun Arapça öğrenenler için bir iletişim sorunu olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca günlük konuşmaların yer aldığı diyaloglar oluşturularak derslerde kullanılmasını önermektedir.


Katılımcılardan alınan verilerden ve yapılan ilgili çalışmalardan hareketle konuşma becerileri öğreniminde yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlamak üzere “ice-


breaker”, beyin fırtınası, drama, yaratıcı drama gibi çeşitli teknikler ve konuşma öncesi-anı-sonrası aşamalarının planlanarak uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin derslerde utangaçlık, heyecan, dalga geçilme korkusu gibi endişeler yaşadıklarından dolayı bu sorunu aşmak için yaratıcı drama yöntemi ele alınarak ısınma-hazırlık aşamasında oyun ağırlıklı bir giriş yapıp öğrencinin psikolojik durumunun kazanıma hazır hale gelmesi sağlanabilir. Arapça tekerlemeler de öğrencilerin kendine güvenme, konuşmada ritim kazanma, doğru telaffuz etme, seslerin doğru boğumlanması gibi yetilerini geliştirebilir. Elde edilen veriler ışığında sözlü iletişim temelli derslerde yaratıcı dramaya yer verilmesi ve canlandırma, dramatizasyon, rol kartları, bilinç koridoru vb. teknikler kullanılarak ders planları hazırlanmasının yabancı dil öğretiminde eğitimcilere ışık tutacağı düşünülmektedir. Genel itibariyle öğrencilerin konuşma becerilerinde akademik alanda Arapça dil bilgisi kuralları, Arapça seslerin telaffuzu, kelimelerin hatırlanmaması ve zihinde toparlanmaması vb. problemlerle karşılaşırken duygusal boyutta utangaçlık, heyecan ve konuşma korkusu yaşadıkları gözlenmiştir (gözlem yöntemi kullanılmadıysa bu kavram yerine “tespit edilmiştir” ya da “belirlenmiştir” denmesi daha doğru olur). Derslerde sınıfın kalabalık olması, her öğrencinin söz alma fırsatı olmaması vb. problemlerin çözümü için interaktif yöntemler kullanılabilir. Sonuç olarak elde edilen veriler göz önüne alınarak eğitimciler derslerde, öğrencilerin Arapça konuşma becerilerinin geliştirmek için yöntem ve tekniklerden serbest konuşma, eleştirel konuşma, güdümlü konuşma gibi türlerin kullanılması, sınıf ortamının gerçek konuşma ortamı haline getirilmeye çalışılması ve ders planları hazırlayarak konuşma aşamalarının belirlenmesi gibi önlemler alabilirler.

**KAYNAKLAR**

- Akçay, C. (2016). Arapça Konuşma Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(15), 107-120.
- Altınova, H. H., & Çiftçi, E. G. (2013). Yaratıcı dramının kendini tanıma düzeyine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(1), 28-47.
- Demir, M. (2018). Konuşma Becerisi. Gürkan Dağbaşı (Ed.). *Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi* içinde (s.85-114). İstanbul: Akdem.
- Demirel, Ö. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri: öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğan, C. (2011). *Arapça Öğretim ve Öğretim Klavuzu*. İstanbul: Ensar.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- el-Kureyşî, E. (2001). el-Menâhic ve'l-Medhalu'd--Drâmî, Kahire: Â'lem'ul-Kutub.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Özcan, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Arapça Konuşma Becerisi Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım Dayalı Etkinliklerin Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 153-164.
- Soyer, S. (2016). Yabancı Dil Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama ve Etkileri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 157-163.
- Şayır, M. (2019). Arapça Konuşma Becerisi Öğretim Sorunları. *Eskiyeni*, (38), 123-135.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2012). *Üniversiteler İçin Türkçe 2 Sözlü Anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.

**ORCID**

Musa YILDIZ  <https://orcid.org/0000-0002-5274-9481>

Ersin ÇİLEK  <https://orcid.org/0000-0002-9338-9160>

## **SUMMARY**

*This research aims to improve speaking skills in universities that teach Arabic. For this reason, it is aimed to include methods and techniques suitable for speaking skills in foreign language teaching, and to provide evaluations and suggestions in order to increase the efficiency of students' speaking skills.*

*The universe of this research consists of students studying in Arabic language departments of universities. The sample of this study consists of 15 students studying in the 4th year of Gazi University Department of Arabic Language Teaching in 2019-2020 academic year.*

*In the open-ended questionnaire used in the research, answers to five basic questions were sought and the students were asked to answer each question in detail:*

- 1. What difficulties do you have when speaking Arabic?*
- 2. When you have difficulties in speaking Arabic, why do you think you have difficulty?*
- 3. Which method and technique are taught based on Arabic oral communication skills?*
- 4. Do you think that the methods and techniques applied in Arabic oral communication skills courses are sufficient for the development of speaking skills? If not enough, can you explain why it is not enough?*
- 5. Are you experiencing problems caused by emotional (embarrassment, boredom, avoidance of speaking in public, etc.) that negatively affect your Arabic speaking? If so, would you explain?*
- 6. What kind of materials do you use in the speaking skills class? Explain in detail.*
- 7. Is the lecturer who gives the Arabic speaking Skills lesson a native speaker? After stating your answer as yes or no, write the strengths and weaknesses of this situation.*

*In this study, it was aimed to emphasize the students' views about Arabic speaking skills and the problems they encounter during the acquisition of the skills. The aim of this study was to determine the problems experienced in speaking skills and to find solutions for this problem. According to the data obtained from the research, students generally have problems in the following subjects:*

- Pronunciation of words*
- Lack of practice*
- No command of sentence structures*
- Inability to gather what they want to express in the mind*
- Inability to remember words*
- Feeling diffident while talking Arabic*
- To be afraid to make mistakes*
- Having prejudice that he / she cannot speak*
- Thinking that he / she will be criticized and mocked while speaking Arabic*
- Thinking that listeners will not understand him*

*Methods and techniques being taught in courses based on oral communication skills; repetitive listening activities, discussion activities on specified topics, use of limited resources determined,*

question-answer activities were determined to be applied. According to the data obtained, it was determined that some of the lessons focused on the textbook focused on the opportunity of students to practice speaking. On the other hand, it was stated that students had the opportunity to speak more and use the new expressions they learned by listening to Arabic in the lessons carried out with activity.

Learning a language means having the ability to communicate in that language. Özcan (2015), states that the effective use of the communicative method in a research can contribute to the speaking skills of the students and that the communicative method should be based on the activities designed in the courses. In his research, Akçay (2016), states that it will be useful to ask students to form sentences by giving functional words in the form of patterns and reshaping them according to their imaginations. He states that learning a foreign language is a mechanical habit. In the study of Şayır (2019), *al-Arabîyyetu Beyne Yedeyk* (العربية بين يديك) and *Silsiletu'l-Lisân* (سلسلة اللسان) sets used in the study of Arabic include that the expressions and dialogues are not used in the daily life of Arabic speakers, and this situation is for those who learn Arabic. stated that there may be a communication problem. It also suggests that dialogues involving daily conversations be created and used in lessons.

It is thought that it will be useful to plan and apply various techniques such as "ice-breaker", brainstorming, drama, creative drama, and pre-post-post-phases to contribute to the solution of problems in learning speaking skills based on the data received from the participants and related studies. Since students experience concerns such as shyness, excitement, fear of being fooled in the lessons, the creative drama method can be handled to overcome this problem, and a psychological state of the student can be made ready to gain by making a game-intensive introduction in the warm-up phase. Arabic rhymes can also improve students' abilities such as self-confidence, speaking rhythm, using the correct pronunciation, correct choking of sounds. In the light of the obtained data, creative drama is used in verbal communication-based lessons and animation, dramatization, role cards, consciousness corridor etc. It will emphasize educators in foreign language teaching in preparing lesson plans using techniques. In general, Arabic grammar rules in the academic field of students' speaking skills, pronunciation of Arabic sounds, words not remembered and not recovered in the mind etc. When faced with problems, it was observed that they experienced emotional shyness, excitement and fear of speaking. The class is crowded in lessons, every student does not have the opportunity to speak, etc. Interactive methods can be used to solve problems. Considering the data obtained as a result, educators can take measures such as the use of methods and techniques, such as free speech, critical speech, guided speech, to try to make the classroom environment a real speech environment, and to determine the stages of speech by developing lesson plans.

## Ek 1: Etik Kurul Onay Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.04.2020-E.51182



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.02.2020 tarih ve E.19406 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ersin ÇİLEK'in, Prof.Dr. Musa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü "*Arapça Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yararlı Dramanın Kullanımı: Model Tasarımı*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 03.03.2020 tarih ve 03 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA  
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-155

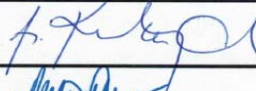

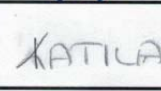
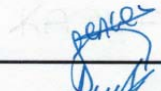

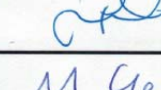
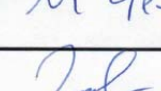
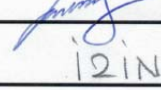

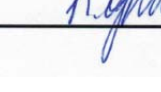
Ek: 1 Liste

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Burak Çıtrak  
Birim Evrak Sorumlusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**ÖLÇME DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU**  
**KATILIM LİSTESİ**

TOPLANTI TARİHİ : 03.03.2020		TOPLANTI SAYISI : 03	
ADI-SOYADI		İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan			
Prof.Dr. C. Haluk BODUR			
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL			
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN		KATILAMADI	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER			
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ			
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU			
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ			
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA			
Doç.Dr.Nihan KAFA		İZİNLI	
Doç.Dr.Necdet KARASU		KATILAMADI	
Doç.Dr.İlyas OKUR			
Doç.Dr.Kemal ÖZTEMEL			





## Öğretmenlerin Öğretim Programı Uyarlamaları Üzerine Bir Durum Çalışması: Devlet ve Özel Lise Farklılıkları\* \*\*

### A Case Study on the Teachers' Curriculum Adaptations: Differences in State and Private High School

Nilay T. BÜMEN<sup>1</sup>, Ümran YAZICILAR<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D,  
nilay.bumen@ege.edu.tr

<sup>2</sup>Ege Üniversitesi, Eğitim Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D, Doktor Adayı,  
umranyazicilar@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 26.07.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 02.03.2020**

#### ÖZ

Türkiye'de her ne kadar merkezi olarak hazırlanmış öğretim programlarının ulusal çapta uygulanması beklense de, yapılan araştırmalar öğretmenlerin programları birebir uygulamadığını ve uyarladığını göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, özel ve devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin öğretim programını uyarlama sürecini karşılaştırmak, bu süreci etkileyen temel faktörleri keşfetmektir. Bütüncül çoklu durum deseninin kullanıldığı çalışmada, aykırı durum örnekleme (özel lise/devlet lisesi) yapılarak, çalışmaya gönüllü olarak katılan dört lise öğretmeni üzerinden veri toplanmıştır. Veriler doküman incelemesi, gözlem ve görüşme teknikleriyle toplanmış, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretim programını sınıfa uyarlama örüntülerinin atlama, genişletme ve yeniden düzenleme olduğunu göstermektedir. Devlet lisesindeki öğretmenler öğrenme eksiklerini tamamlamak üzere uyarlama yaparken, özel lisedeki öğretmenler başarıyı artırmak ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık yapmak amacıyla odaklanmıştır. Ayrıca devlet lisesindeki öğretmenler öğrenci profilindeki farklılıklarla baş edebilmek üzere, özel lisedeki öğretmenler ise üniversiteye giriş sınavlarına destek arayışıyla uyarlama önerileri talep etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin program uyarlamalarında

\***Alıntılama:** Bümen, N.T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.

\*\* **Açıklama:** Bu çalışma 14-16 Eylül 2017 tarihleri arasında Uşak'ta gerçekleştirilen I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde (ERTE Congress) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

merkeziyetçi eğitim sistemi, öğretmenlere tanınan esneklik derecesi, öğretim programının yapısı ve öğrenci profilinin etkili olabileceği saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim programı uygulama, Öğretim programını uyarlama, Devlet ve özel lise.

### **ABSTRACT**

*Although the curriculum is expected to be implemented in certain standards nationwide in Turkey, research shows that teachers do not implement it faithfully and adapt it to their own classes. The aim of this study is to compare curriculum adaptation processes of teachers working in state and private high schools, and to explore the factors that affect this process. The multiple case study is used, and data was collected by deviant case sampling (private/state high school) from four high school teachers voluntarily participating in the study. The data was collected through documents, observations and interviews and analyzed by content analysis technique. Findings show that used adaptation patterns omitting, extending and revising. While teachers at the state school make adaptations for remedial teaching, teachers at private high school are more focused on increasing student learning and preparing for university exams. Besides, teachers in state high school are asking for adaptation recommendations in order to be able to cope with differences in the student profile, while teachers in private high school are asking for help in search of support for university entrance exams. The process of curriculum adaptation patterns of participant teachers could be affected by the centralized education system, degree of flexibility granted to teachers, structure of curriculum and student profiles.*

**Keywords:** Curriculum implementation, Curriculum adaptation, State and private high school

## **GİRİŞ**

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanıp, uygulanmak üzere okullara iletilen resmi öğretim programları (formal/offical curriculum) ile sınıflarda hayata geçirilen öğretim programlarının (enacted curriculum) birebir aynı olamayacağı bilinmektedir. Zira öğretmenler öğretim programına can verebilmek üzere resmi programlarla etkileşime girerler. Bu etkileşim, resmi öğretim programının üzerinde bazı uyarlamalar (atlama, sırasını değiştirme, ekleme, yeniden düzenleme vb.) yapılması yoluyla gerçekleşir. Öğretim sürecini anlamak ve destekleyebilmek için, öğretmenlerin programını nasıl kullandığı ya da yorumladığının ortaya çıkarılması önemlidir.

Öğretim programını uyarlama, “programlar üzerinde ‘ince ayarlar yapılması’ ve sınıfta işe yarayan ve yaramayan noktalara karar verilerek, programın ‘iyi bir program’na

dönüştürülmesi” olarak ifade edilebilir (Meidl ve Meidl, 2011, s.16). Başka bir deyişle programı uyarlama, öğretmenlerin önceden belirlenmiş programdaki dersin yapısı, dersi oluşturan etkinlikler ya da dersin amacı gibi konular üzerinde yaptıkları önemli değişikliklerdir (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009). Hem yurt dışında hem de Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretim programlarının yazıldığı gibi uygulanmadığını, inançları ve deneyimleri ne olursa olsun öğretmenlerin programları uyarladığını göstermektedir (ör. Bernard, 2017; Burkhauser ve Lesaux, 2015; Fogo, Reisman ve Breakstone, 2019; Tokgöz, 2013; Troyer, 2019; Yazıcılar ve Bümen, 2019).

Öte yandan bazı öğretim programlarına programın hangi temel öğelerine sadık kalınacağı yönünde açıklamalar içeren uyarlama rehberleri konulsa da, bu önerilerin farklı bağlam ve katılımcılarda program esnekliğini yeterince karşılayıp karşılamadığı henüz belli değildir (Arons, Decker, Yarger, Malvin ve Brindis, 2016). Dolayısıyla program uyarlamaları kaçınılmaz olsa da (Roth McDuffie, Choppin, Drake ve Davis, 2018), öğretmenlerin programları nasıl ve niçin uyarladığının daha yakından incelenmesi gerekmektedir. Zira bazı uyarlamalar makul ve verimli iken, bazıları “ölümcül mutasyonlar” (Troyer, 2019) oluşturabilmektedir. Başka bir deyişle, yapılan uyarlamaların niteliği ya da verimliliği öğretmenlerin kendi uzmanlığına ya da yetkinliğine bırakıldığında, bazen öğrenme sürecine zarar veren ya da öğrenmeyi zorlaştıran sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle birçok çalışmada öğretmenlerin program ve program materyallerinde verimli değişiklikler yapmak için kişisel kaynakları ve materyalleri kullanma kapasitesi olarak tanımlanan “pedagojik tasarım kapasitesi”ni (Brown, 2009) arttırmaya yönelik destek sağlanması ve bu konuda mesleki gelişim programları yürütülmesi önerilmektedir (ör. Debarger, Penuel, Moorthy, Beauvineau, Kennedy ve Boscardin, 2017, Fogo, Reisman ve Breakstone, 2019; Westwood Taylor, 2013).

OECD’nin 2015 raporuna göre, Türkiye’de öğretmenin, öğrencinin ve velinin okul yönetimine katılımı diğer ülkelerle karşılaştırıldığında en son sıradadır (Çelik vd., 2017; Şirin, 2017). Özellikle liseler için hazırlanan öğretim programlarında yer alan kazanımların öğretim sürecine yansıtılmasında görece katı, içerik ve eğitim durumları

boyutunda ise daha esnek bir durum vardır (Canbolat, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin merkezi olarak hazırlanmış olan öğretim programlarını yerel ihtiyaçlara göre uyarlamak gibi bir sorumlulukla baş başa kaldığı söylenebilir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğretim programlarını yerel ihtiyaçlara göre uyarladıkları görüldüğünden (Yazıcılar ve Bümen, 2019), uyarlama örüntüleri ve nedenlerinin ortaya çıkarılmasının eğitimde program çalışmaları alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada amaç, işlev, öğrenci profili ve örgütsel özellikler bakımından oldukça farklı olan özel ve devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programını uyarlama süreci çeşitli açılardan karşılaştırılmaktadır.

### **Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar**

Öğretmenler öğretim programını sınıfa uyarlarken farklı örüntüler kullanırlar. Yurt dışında yapılan araştırmalarda, program uyarlamalarında *atlama*, *yaratma*, *yenisiyle değiştirme* (Sherin ve Drake, 2009; Drake ve Sherin, 2006); *içeriği değiştirme*, *genişletme*, *yeniden sıralama*, *yeniden biçimlendirme*, *farklı amaçla kullanma* (Bernard, 2017); *plan üzerinde değişiklik yapma*, *yenisiyle değiştirme*, *yeniden düzenleme*, *atlama*, *ekleme yapma*, *yaratma* (Li ve Harfitt, 2017), *ekleme*, *değiştirme*, *çıkarma* (Troyer, 2017) adlı örüntüler; Türkiye’de ise *atlama*, *yaratma*, *yenisiyle değiştirme*, *yüzeysel işleme*, *farklı kaynak/materyal kullanma*, *sürede değişiklik yapma* (Yazıcılar ve Bümen, 2019) şeklinde tanımlanan uyarlama örüntüleri olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmalar ve ortaya konulan uyarlama örüntülerinin özeti Tablo1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Alanyazında program uyarlama örüntülerinin adları ve tanımları

Yazarlar	Uyarlama Örüntüsü	Uyarlama Örüntüsü Tanımı
Sherin ve Drake, 2009	Atlama	Dersin daha önceden planlanmış bir kısmını, yerine başka hiçbir şey koymadan geçmektir.
	Yaratma	Ders içerisinde öğrencilerin bir etkinlikten diğerine geçebilmeleri için aralara geçiş etkinlikleri yerleştirmek, öğrencilerin verilen bir derste içerdiği keşfedebilmeleri için yeni etkinlikler oluşturmaktır.
Drake ve Sherin, 2006	Yenisıyla Değiştirme	Derste öğretimi yapılacak konu alanı veya uygulanacak etkinliklerin uygulanma biçiminde yeniden düzenlemeler yapmaktır.
Li ve Harfitt, 2017	Plan üzerinde değişiklik yapma	Öğretmenlerin bir içeriği programda belirtilenden farklı zamanlarda öğretme seçeneğini tercih etmesidir. Öğretilen içeriğin öğretiminde öğretmenlerin programda öngörülen toplam süreye riayet etmesine rağmen, belirtilenden farklı zamanlarda işlemleridir.
	Yenisıyla değiştirme ve Yeniden düzenleme	Öğretmenlerin uyumlu görmedikleri öğretim içeriğinde yaptıkları değişimlerdir. Örneğin öğretmenin program materyalini daha anlamlı ya da ilginç materyallerle değiştirmesi veya öğrencilerin kitaplarındaki alıştırmaları gözden geçirerek değişiklikler yapmasıdır.
	Atlama	Program materyallerinde pratik olmayan ya da yararsız görülen kısımların ihmal edilmesidir.
	Ekleme yapma	Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için öğretmenin çok sayıda ek materyal kullanmasıdır.
	Yaratma	Öğretmenin programdan farklı olarak kendi materyalini ya da öğrenme görevlerini tasarlamasıdır.
Bernard, 2017	İçeriği değiştirme	Bir problemin ya da etkinliğin konu alanı içeriğini değiştirmektir. Örneğin öğrencilere verilen ev ödevlerinde orijin etrafında olmayan döndürme içeriğini orijin etrafında döndürme şeklinde değiştirilmesi buna örnek gösterilebilir.
	Genişletme	Öğretmenlerin program materyallerini takip etmesini içerse de, matematiksel içeriği genişletmek için bir tartışma veya bir etkinlik eklemektir. Örneğin programda yer almamasına rağmen, öğretmenin 270 derece döndürme konusunu eklemesi bu örüntüye örnek gösterilebilir.
	Yeniden sıralama	Program materyalinde olan problemlerin veya etkinliklerin var olan sıralamasını değiştirmek, baştan yeniden sıralamaktır.
	Yeniden biçimlendirme	Program materyallerini başka bir biçimde ifade etmektir. Yeniden biçimlendirme örüntüsü problemin tüm anlamını ya da içeriğini etkilemez. Örneğin ders kitabında anlaşılmayan bir problemi öğretmenin kendi cümleleriyle yeniden biçimlendirmesidir.
	Farklı amaçla kullanma	Program materyallerinin tasarlandığı şekilde kullanılmaması, amaçlarında yeniden düzenlemeler yapmaktır.

Troyer, 2017	Ekleme	Öğretmenin resmi programda olmayan izleme sorularını (follow up questions) öğretime eklemesi, planda yer almayan etkinlikleri oluşturması ve eklemesidir.
	Düzenleme/ Değiştirme	Planda yer alan herhangi bir etkinliğin amacını değiştirecek şekilde materyallerin kullanım amaçlarının değiştirilmesidir.
	Çıkarma	Öğretmenlerin resmi program tarafından kullanılması belirlenen çalışma kitabındaki bazı sayfaları işlememesidir.
Yazıcılar ve Bümen, 2019	Atlama	Dersin daha önceden planlanmış bir kısmını yerine başka hiçbir şey koymadan geçmektir.
	Yaratma	Ders içerisinde öğrencilerin bir etkinlikten diğerine geçebilmeleri için aralara geçiş etkinlikleri yerleştirmek, öğrencilerin verilen bir dersteki içeriği keşfedebilmeleri için yeni etkinlikler oluşturmaktır.
	Yenisıyla Değiştirme	Derste öğretimi yapılacak konu alanı veya uygulanacak etkinliklerin uygulanma biçiminde yeniden düzenlemeler yapmaktır.
	Yüzeysel İşleme	Öğretmenin programda yer alan bir konuyu atlamaktan ziyade öğrencilerin ön bilgi eksikliğinden dolayı konuyu basitleştirerek işlemesidir. Başka bir deyişle konuyu öğrenci bilgi seviyesine göre hafifletmesidir.
	Sürede Değişiklik Yapma	Öğretmenin bir konuya programda belirtilen süreden daha az veya daha fazla zaman ayırmasıdır.
Farklı Kaynak / Materyal Kullanma	Öğretmenin program ve program materyallerinin yanı sıra/yerine farklı ders kitapları, farklı yayınevlerine ait kitapları veya öğrenci çalışma kitaplarını kullanmasıdır.	

Görüldüğü üzere, alanyazında öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntüleri benzerlik göstermekte ancak araştırma bağlamına göre farklı isimlerle adlandırılmaktadır. Türkiye’de yapılan bir çalışmada farklı liselerde görev yapan matematik öğretmenlerin hepsinin aynı uyarlama örüntülerini kullandığı ancak uyarlama sebeplerinin ve sık kullanılan uyarlama örüntülerinin çalıştıkları okuldaki öğrenci profiline göre değiştiği belirlenmiştir (Yazıcılar ve Bümen, 2019). Benzer şekilde Ünsal ve Çetin (2019), özel ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin program uygulamalarını incelemiş; içerik seçimi ve ölçme-değerlendirme tekniklerinden ziyade öğrenme-öğretme süreçleri ve farklı kaynak/materyal kullanımı konusunda önemli farklılıkların olduğunu ortaya koymuşlardır. Tokgöz’ün (2013) çalışmasında ise, programa bağlılık (fidelity) ve programı uyarlama (adaptation) yaklaşımlarına sahip olma eğiliminde olan öğretmenlerin, öğrenci ve öğretmen deneyimleriyle oluşturulan programa hayat verilmesi yaklaşımını (curriculum enactment) sergilemediği ortaya konmuştur. Tokgöz, bu bulguyu Türk eğitim sisteminin “merkeziyetçi program anlayışı ve öğretmen özerkliğinin zayıflığı” (2013, s. 197) ile açıklamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) yapılan bir çalışmada ise, ortaokul okuma programını yürüten katılımcı öğretmenlerin, seçilen altı uyarlamasından sadece iki tanesinin verimlilik

ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir. Bu nedenle özellikle yeni öğretim programlarının uygulamaya konulduğu dönemde öğretmenlere programın hangi unsurlarının mutlaka yazıldığı gibi uygulanması gerektiği, hangi boyutlarda ve nasıl uyarlamalar yapılırsa verimli olabileceğinin öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Troyer, 2019). Ayrıca eğitimde teknoloji etkisinin artmasıyla birlikte, tümüyle *dijital* ve *uyarlanabilir* öğretim programları sunan yayınevi şirketleri (ör. McGraw Hill- <https://www.amplify.com/>), öğrenme-öğretme sürecini bireyselleştirmede öğretmenlere yardımcı olmaya başlamıştır (Westwood Taylor, 2016). Bu durum öğretmenlerden beklenen sorumlulukları değiştirip, onlara yeni beceriler kazanma görevi yüklediğinden, etkili program kullanımı ve verimli uyarlamalar konusunda yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de konuyla ilgili araştırmaların sınırlılığı dikkate alındığında (Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019), devlet ve özel okullarda kullanılan uyarlama örüntülerinin ve uyarlama sebeplerinin farklı olabileceği tahmin edilmektedir. Zira MEB’e bağlı olarak kurulmuş ve denetlenmekte olsalar da özel liselerdeki öğretmen ve öğrenci profili, sosyo-kültürel ve sportif etkinlikler, sınıf mevcutları, teknoloji kullanımı ve örgüt kültürü devlet liselerinden farklılık göstermektedir. Türkiye’de uzun zamandır özel okulların avantaj ve dezavantajları tartışıldığından (Uygun, 2003), devlet ve özel okullara dair karşılaştırmalar yapıldığından (Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Ünsal ve Çetin, 2019); devlet ve özel liselerdeki program uyarlamalarının incelenmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

### **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, devlet ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin öğretim programını uyarlama sürecini karşılaştırmak, bu süreci etkileyen temel faktörleri keşfetmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemleri şu şekilde oluşturulmuştur: (a) Devlet lisesi ve özel lisede görev yapan öğretmenler öğretim programlarını nasıl ve neden uyarlamaktadır? (b) Katılımcı öğretmenlerin uyarlama sürecine etki eden temel faktörler nelerdir? Çalışmanın, başta öğretmenler olmak üzere, program geliştirmeden sorumlu kurum ve kişilere bilgi sağlamak, uyarlama süreçlerine ve yeni programlara öneriler sunmak, Türkiye bağlamında pek fazla incelenmeyen

program uyarlama kavramını tartışmaya açmak bakımından önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Ayrıca devlet lisesi ve özel lisede öğretim programlarının nasıl uyarlandığını inceleyen öncü çalışmalardan biri olması bakımından çalışmanın özgün bulgular sunduğu söylenebilir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Bütüncül çoklu durum deseninin (Yıldırım ve Şimşek, 2016) temele alındığı bu çalışmada, uyarlama süreci boyutlarının (uyarlama örüntüleri, uyarlama sebepleri ve süreci etkileyen temel etmenler) farklı lise türlerinde analiz edilerek incelenmesi için, 2013 yılında yürürlüğe giren dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programı (DSMDÖP) seçilmiştir. Böylece DSMDÖP durum olarak, çalışmanın yürütüldüğü özel ve devlet okulu da analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Matematik branşının seçilmesindeki temel neden ikinci araştırmacının matematik öğretmeni olmasıdır. Öğretim programının sınıfa uyarlanması sürecinde derinlemesine incelemeler yapılabilmesi için, dersin içeriği ile ilgili bilgilere sahip olunması, araştırmacılara büyük kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca ikinci yazarın yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinde de DSMDÖP'ün öğretmenler tarafından uyarlanma süreci incelendiğinden (Yazıcılar, 2016), elde edilen deneyimler kolaylaştırıcı olmuştur. Dokuzuncu sınıf seviyesinin seçilmesindeki neden ise, ülkemizde dokuzuncu sınıfta tüm okullarda aynı matematik öğretim programının uygulanma zorunluluğunun olmasıdır (2013 yılında yürürlüğe giren ortaöğretim programlarında 11. ve 12. sınıflar için temel seviye ve ileri seviye olmak üzere iki ayrı program hazırlandığından bu sınıf seviyeleri seçilmemiştir).

### **Çalışma Grubu**

Aynı matematik öğretim programının uygulandığı devlet ve özel liselerde öğrenme öğretme süreçlerindeki uyarlama farklılıklarını yansıtabilmek üzere, aykırı durum örneklemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır. Böylece özel kurum statüsünde olan bir Anadolu Lisesi ile devlet kurumu statüsünde olan bir Mesleki ve Teknik



Anadolu Lisesi analiz birimi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Konak ilçesinde bulunan özel bir Anadolu Lisesi ve bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan dört dokuzuncu sınıf matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük ilkesine dikkat edilmiş ve her bir öğretmenin araştırmaya katılması için onayları alınmıştır. Özel okulda görev yapan katılımcı öğretmenlerden (Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>2</sub>) ilkinin deneyimi yedi yıl iken; ikincisinin 12 yıldır. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler (D<sub>1</sub> ve D<sub>2</sub>) ise özel okulda görev yapan öğretmenlere oranla daha kıdemlidir (28 ve 26 yıl). Araştırma kapsamında yer alan özel okulda homojen sınıf uygulaması yapılmaktadır. Dokuzuncu sınıfa başlayacak öğrenciler lise giriş sınav puanlarına göre sıralanmakta ve sınıflar öğrencilerin başarısına göre, homojen olacak şekilde belirlenmektedir. Bu uygulamanın öğretmenlerin program uygulamalarını ve yaptıkları uyarlama örüntülerini etkileyebileceği öngörülmektedir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında ise öğrenci başarı seviyelerinin farklı (heterojen) olması, özel okulda görülen tablodan oldukça uzaktır. Böylece aykırı durum örneklemesine uygun olarak iki farklı okul profili ele alınmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları ve Süreci**

Çalışmada bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2016) özel ve devlet okulunda aynı veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo 2).

**Tablo 2:** Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Ve Kullanma Amaçlarına Yönelik Bilgiler

Araştırma Sorusu (AS)	Amaç	Veri Toplama Yöntemi
AS 1	Öğretim öncesinde öğretmenlerin planladığı uyarlamaları görebilmek için yıllık planları incelemek ve öğretim programı ile yıllık planların arasındaki farklılıkları tespit edebilmek	Doküman İncelemesi
AS 1	Öğretmenlerin hayata geçirdiği programı incelemek ve amaçlanan program ile yazılı program arasındaki farkları temsil eden uyarlama örüntülerini ve nedenlerini tespit edebilmek	Doküman İncelemesi Gözlem Görüşme
AS 2	Öğretmenlerin uyarlama süreçlerini etkileyen etmenleri ortaya çıkarabilmek	Görüşme

Araştırma kapsamında geliştirilen gözlem formu altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm gözlemin yapıldığı tarih, öğretmen adı ve sınıf mevcudu gibi betimleyici özelliklerin olduğu bilgilerin girildiği bölümdür. İkinci bölüm öğretmenin işlediği konulara ve konulara ayrılan süreye ait bilgilerin not edildiği bölümdür. Üçüncü bölüm öğretmenin kullandığı materyaller ile bu materyali kullanma biçimlerinin not edildiği bölüm olarak tasarlanmıştır. Örneğin öğretmen MEB'in ders kitabından farklı bir kaynak kitap kullandıysa veya öğrenme materyalini kendi oluşturduysa bu bölüme kaydedilmiştir. Sonraki bölümde öğretmenin kullandığı yöntem ve teknik bilgilerine dair gözlem notları alınmıştır. Gözlem formunun son iki bölümü ise programın uyarlanan ögesi ile uyarlama örüntüsüne ait bilgilerin yer aldığı bölümlerdir.

Ders gözlemleri gerçekleştirilmeden önce, öğretmenlerden hazırladıkları yıllık planları istenmiş ve yapılan gözlemin yıllık planla birlikte not edilmesine dikkat edilmiştir. Matematik öğretmeni olması nedeniyle ikinci araştırmacı tarafından yapılan ve katılımcı olmayan nitelikteki gözlemler, her bir öğretmen için aynı öğrenme alanı boyunca dörder saat olarak, 2018 yılının Nisan ve Mayıs aylarında yapılmıştır. Gözlemlerde öğretmene ve ders işleyişine hiçbir şekilde müdahale edilmemiş, bu sayede sınıf ortamındaki doğallığın mümkün olduğunca korunması amaçlanmıştır.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında ise öğretmenlerin programı uyarlama süreçlerine yönelik görüşleri, 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla

elde edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi için, ilgili alanyazın (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009; Yazıcılar ve Bümen, 2019) taranmış; her bir araştırma sorusuna hizmet eden sorular belirlenmiştir. Söz konusu görüşme formunda öğretmenlerin öğretim öncesi öğretimi planlama sürecine, öğretim programından beklentilerine, yaptıkları uyarlama örüntülerine, uyarlama sebeplerine ve programı uyarlama konusunda herhangi bir desteğe ihtiyacı olup olmamalarına yönelik sorular yer almıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar her aşamada bilimsel etik kurallarına dikkat edilerek, özen gösterilmiştir. Özellikle araştırma öncesinde katılımcıların ne amaçla araştırma sürecine katılacağı, katılımcılarla neler yapılacağı ayrıntılı biçimde açıklanmış ve gönüllülük ilkesinin geçerli olduğu bir ortam oluşturulmuştur. Özel hayata ve gizliliğe saygı gereği, katılımcıların kimliğini tanımlayıcı ipuçlarından kaçınılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ders gözlemlerini gerçekleştirmeden önce gözlem formunun bir kopyası gösterilmiş ve araştırma amacı doğrultusunda gözlem esnasında hangi unsurlara dikkat edileceği açıklanmıştır. Benzer şekilde araştırma kapsamındaki görüşmeler öğretmenlerin istediği ve uygun olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiş; görüşme öncesinde sorular kendilerine gösterilmiştir. Görüşme kayıtları katılımcılarla paylaşılmış, kayda geçmesini uygun görmedikleri yerlerin çıkarılabileceği bildirilmiştir. Araştırma süresi boyunca hiçbir durumsal etik (araştırma sırasında önceden öngörülemeyen ve anlık olarak ortaya çıkan) sorunla karşılaşmamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca araştırma süresince etkileşimsel etiğe (Yıldırım ve Şimşek, 2016) özen gösterilmiş; katılımcı öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine, konum ve tavırlarına saygı gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarını sunarken abartılı ve medyatik bir dil kullanılmamasına dikkat edilmiş; skandal izlenimi verecek tonlama ve vurgulardan kaçınılarak çıkış etiği (Yıldırım ve Şimşek, 2016) konusunda özenli davranılmıştır. Son olarak araştırmacılar, veri toplama aşamasını tamandıktan sonra verilerin sistematik ve aslına uygun olarak kodlandığını, verilere sadık kalınarak özenle ve sistematik bir

şekilde analiz edildiğini, bu yayının etik kuralları ihmal etmeyecek şekilde yapıldığını taahhüt etmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler; öğretmenlerden temin edilen yıllık planlar, öğretmenlerin ders gözlem transkriptleri ve görüşme transkriptlerinden oluşmaktadır. Araştırmacılar veri analizine başlamadan önce genel bir kavramsal yapı oluşturmuşlardır. Bu kavramsal yapıya ait kategoriler ve kodlar EK-1’de sunulmuştur. Veri analizinin başlangıcında alanyazın doğrultusunda oluşturulan bu yapıya göre kodlama yapılmış, böylece önceden oluşturulan kod listesi içerik analizini (Yıldırım ve Şimşek, 2016) yönlendirmiştir. Öncelikle öğretmenlerin öğretim öncesinde herhangi bir uyarlama kararı alıp almadığını görebilmek adına yıllık planlar incelenmiştir. Bu incelemede öğretim programı ile yıllık planlar karşılaştırılarak öğretmenlerin planladıkları uyarlamalar tespit edilmiştir. Bu tespitte yıllık planda yer alan öğrenme alanlarına, ünitelere, ünitelerin ayrıldığı sürelerle ve ünitenin işleneceği tarihlere bakılmıştır. Bu aşamada öğretim programında verilen ünite sıralaması ile yıllık plandaki ünite sıralaması arasında değişiklik yapıp yapılmadığına; konulara ayrılan sürelerin programda belirtilenlerle olan uyumluluğuna bakılmıştır.

Daha sonra öğretmenlerin her bir dersine ait gözlem transkripsiyonları ile öğretim öncesinde hazırladıkları yıllık planlar karşılaştırılmıştır. Bu aşamada öncelikle öğretmenlerin ders gözlem verilerinde yıllık planından farklı olarak gerçekleşen tüm uygulamalar (yapılan değişiklikler) -herhangi bir uyarlama örüntüsü ismi verilmeden- tespit edilmiştir. Bu değişiklikleri belirlerken öğretmenlerin sadece öğretim programının öğeleri açısından değil; öğretmenlerin kullandıkları kaynak ve materyaller (ders kitabı, çalışma sayfalarında yer alan soru türleri, araç-gereçler vb.) bakımından da incelenmiştir. Bu değişiklikler belirlendikten sonra, öğretmenlerin her bir uyarlama kararında ne yaptığını adlandırmak, verilere dayanan kodlar oluşturmak ve yeni kategorilerin ortaya çıkmasına izin vermek için açık kodlama (Merriam, 2015) yapılmıştır. Örneğin katılımcı öğretmenler planda yer almayan bir konuyu öğretime ekledilerse, “konu ekleme” olarak veya herhangi bir kazanımı işlemedilerse “kazanım

atlama” olarak kodlanmıştır. Başlangıçta oluşturulan kod listesinde olmayan fakat tümevarımcı bir anlayışla verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan yeni kodlar tespit edildiğinde, bu kodlar listeye eklenmiştir. Örneğin katılımcı öğretmenler MEB ders kitabı yerine başka bir yayınevini kitabını kullandıklarında “farklı kaynak/materyal kullanma” olarak kodlanmıştır. Benzer şekilde öğretmen yıllık planda konular için ayırdığı sürelerde artırma veya azaltma yaptıysa “sürede değişiklik yapma” olarak kodlanmıştır. Ardından tüm kodlar kavramlaştırılmaya çalışılmış zira Strauss ve Corbin’e göre kavramlaştırılmayan verinin hiçbir anlamı yoktur (Akt. Gökçe, 2019). İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak, verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması için araştırmacılar tarafından kodlar bir araya getirilerek incelenmiş, benzerlik ve farklılıklar tartışılarak tematik kodlama yapılmış ve kategorize edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tematik kodlamada uyarlama örüntüleri belirlenirken araştırmacılar ilgili alanyazındaki uyarlama örüntüleri kategorilerinin tanımlamalarından (bkz. Tablo 1) üç örüntü (atlama, genişletme ve yeniden düzenleme) oluşturmuşlardır. Bu kodlar kendi içinde alt kodlar barındırır da (bkz. Başlangıç kod listesi, EK-1), verilerden elde edilen yeni kodların hangi uyarlama örüntüsü altında değerlendirileceği kararlaştırılmıştır. Örneğin katılımcı öğretmenlerin MEB tarafından hazırlanan ders kitabı yerine farklı kaynak/materyal kullanması olarak tespit edilen yeni kod, başlangıç kod listesinde genişletme uyarlama örüntüsü temasının altında kodlanmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin yıllık planlarında belirlediği “konulara ayrılan sürelerde değişiklikler yapması” (süreyi artırması veya azaltması) da ilgili alanyazın doğrultusunda (Li ve Harfitt, 2017; Troyer, 2017) yeniden düzenleme teması altında ele alınmıştır. Bu şekilde ortaya çıkan kodlar, önceden belirlenen temalar altında düzenlenmiş, gerekirse yeni temalar eklenmiştir. Sonuç olarak katılımcı öğretmenler öğretim programında veya ders kitaplarında olan bir konuyu, bir etkinliği veya herhangi bir alıştırmayı derslerine işlemek üzere dâhil etmediyse veya hiç kullanmadıysa bu durum “atlama” temasını oluşturmuştur. Öğretmenler programda yer alan içeriğin dışında yeni bir içerik eklediyse, MEB’in sunduğu ders kitabının dışında veya onun yanı sıra başka kaynak kullandıysa ya da kullandıkları materyallere eklemeler yaptıysa bu durum “genişletme” olarak kodlanmıştır. Son olarak program

veya ders kitabındaki mevcut uygulamaların amacında, sıralamasında ve süresinde düzenlemeler gerçekleştirildiyse, bu durum “yeniden düzenleme” olarak kodlanmıştır.

Ayrıca veri setindeki görüşme transkripsiyonlarının analizinde; öğretmenlerin uyarlamaları tartıştıkları tüm metinler belirlenmiş ve ardından her bir uyarlamayı yaparken öğretmenin ne düşündüğünü belirtmek için açık kodlama yapılmıştır. Örneğin öğretmenler ders kitabı yerine başka kaynaklar kullandığını belirttiğinde, bu uyarlamanın altında yatan gerekçesi kodlanmıştır. Böylece ikinci araştırma sorusuna yanıtlar elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen kod ve temaların başlangıç ve son hâli Ek-1 ve Ek-2’de sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmacılar öğretim programını uyarlanabilir bir süreç olarak görmektedir ve bu süreç “hayata geçirilen program” olarak (Remillard, 2018) kavramlaştırılmıştır. Ayrıca araştırmacılar öğretmenleri, uyarlama sürecinde kritik karar vericiler olarak görmektedir ve Remillard’ın (2005) öğretmenlerin program materyallerini, öğretmen ve program materyalleri arasındaki dinamik etkileşimi içeren katılımcı bir süreç olarak kullanmaları gerektiği görüşünü temele almaktadır. Araştırmacıların bu görüşü nedeniyle, programa bağlılık (curriculum fidelity) yerine, öğretmenler ve program kaynakları arasındaki etkileşime ve programı kullanma biçimlerine odaklanılmıştır.

Araştırmacılar iç geçerliliği sağlamak adına veri çeşitlemesi (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanmışlardır. Ayrıca iç geçerliğe önem veren araştırmacılar hem ilgili alanyazın ışığında tümdengelsel hem de verilerden çıkacak yeni kavramların belirlenmesi ışığında tümevarımsal kodlama ve temaların oluşmasına dikkat etmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen bulguların daha önce belirlenen kavramsal çerçeveye uyumlu olup olmadığını veri analizi bölümünde detaylı bir şekilde açıklayarak iç geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliği açısından katılımcı öğretmenleri tanımlamak önemlidir (Miles ve Huberman, 1994). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulundaki öğretmenlerin aksine yıllık planlarına internet sitelerinden eriştikleri bilgisi,

araştırmacılar bu öğretmenlerin programların tasarımcısı değil, sadece uygulayıcısı konumunda olduğu izlenimi yaratmıştır. Devlet okulundaki öğretmenlerin kendi planlarını tasarlamaları, yapacakları uyarlamalara karar verme açısından etkili olabilir. Bu durum araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için katılımcı öğretmenlerin programa bakış açısını yansıtması açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak üzere, belirli bir konudaki sonuçları yorumlarken tüm veri kaynağından (gözlem, görüşme ve dokümanlar) yararlanılmış, aynı veriye ait veri kaynakların tümünden alıntılar verilerek özgünlük sağlanmaya çalışılmış; sonuçların verilerle tutarlı olup olmadığı sürekli test edilmiştir. Ayrıca her öğretmen için göreceli olarak gözlem sayısının az olması, çalışmanın bir sınırlılığı olsa da, gözlem sayısı diğer program uyarlama süreçlerini inceleyen çalışmalarla (Troyer, 2017; McCartney ve Woodard, 2017) uyumludur.

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenler ders planı hazırlamamakta, sadece yıllık plan üzerinden öğretimlerini sürdürmektedirler. Bu öğretmenlerin yıllık planları ile öğretim programları karşılaştırıldığında gerek özel okul gerek devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yıllık planlarının; öğretim programında belirtilen kapsam, sıralama ve üniteye ayrılan toplam süre bakımından uyumlu olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin kâğıt üzerinde programa bağlı kaldığının göstergesi sayılabilir. Dahası, yapılan görüşmelerde öğretmenlerde programa bağlı kalınması gerektiği şeklinde bir algının olduğu görülmektedir. Şöyle ki; Ö<sub>2</sub>'nin yıllık planları uygularken yaptıkları değişiklikleri öğrenmek için sorulan soruya “*müfredat[a göre], defterimizde [sınıf defterinde] her şey stabil.*” veya “[*programa*] %100 sadık kalmaya çalışıyoruz ki, öyle de olmalı zaten.” şeklinde verdiği yanıtlar, öğretim programına bağlı kalınması gerektiğinin bir göstergesi olabilir. Benzer şekilde Ö<sub>1</sub>'in “*Millî Eğitim bir müfredat gönderip bunun uygulanmasını istiyor, kişilerin kendisinin hazırlamasını istemiyor.*” ifadesi, öğretmenin tasarımcı rolünün aksine sadece uygulayıcı rolüne vurgu yaptığının ve MEB'in öğretim

programına bağlı kalınması şeklinde oluşan algının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ancak her ne kadar bu algı öğretmenlerde hâkim olsa da, gerek görüşme gerek gözlem verilerinde öğretmenlerin programa birebir bağlı kalmadığı, onu uyarladıkları tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin programı uyarlama örüntüleri incelenirken işledikleri konunun programda ve yıllık planda yer alıp almamasına, konuların işlenme sırası ve sürelerine, konunun öğrenilmesi için öğretmenlerin seçtikleri soru tiplerine ve kullandıkları materyallere odaklanılmıştır. Özel ve devlet lisesinde görev yapan katılımcı öğretmenlerin uyarlama örüntülerine dair elde edilen bulguların özeti Tablo 3'te sunulmuştur:



**Tablo 3.** Katılımcı Öğretmenlerin Uyarlama Örüntülerine Ait Bulgular

Okul Türü	Katılımcı	Uyarlama Örüntüsü	Veri Kaynağı	Örneği
Devlet	D <sub>1</sub>	Yeniden düzenleme (sürede değişiklik yapma) Atlama	Görüşme ve Doküman İncelemesi Görüşme ve Gözlem	Öğrencilerin trigonometrik oranlar konusu daha iyi öğrenebilmesi için konuya ayrılan süreyi arttırma MEB ders kitabında öğrencilerin seviyelerine uygun olan soru türlerini seçip, uygun olmayanları atlama
		Genişletme (farklı materyal kullanma) Genişletme (konu ekleme)	Görüşme ve Gözlem Görüşme ve Gözlem	MEB'in ders kitabının yanı sıra kendi hazırladığı materyali kullanma Öğrencilerin ortaokulda öğrenmesi gereken bilgilerin öğrenilmediğini gördüğünde bu konuları öğretime ekleme
Devlet	D <sub>2</sub>	Atlama	Görüşme ve Gözlem	MEB ders kitabında öğrencilerin seviyelerine uygun olan soru türlerini seçip, uygun olmayanları atlama
		Genişletme (farklı materyal kullanma) Genişletme (konu ekleme)	Görüşme ve Gözlem Görüşme ve Gözlem	MEB'in ders kitabının yanı sıra kendi hazırladığı materyali kullanma Öğrencilerin çarpım tablosu, üslü sayılar ve köklü sayılar konusundaki temel eksikliklerini kapatmak için konu ekleme
		Yeniden düzenleme (sürede değişiklik yapma)	Görüşme	Öğrencilerin anlamasında zaman aldığı için kosinüs teoreminin süresini iki saatten dört saate çıkarma
Özel	Ö <sub>1</sub>	Atlama	Görüşme	Binom açılımını işlerken açılımın ikinci ve üçüncü kuvvetlerini işleme; daha üst kuvvetlerinin yer aldığı örnekleri atlama
		Yeniden Düzenleme (sıralamada değişiklik yapma)	Görüşme ve Gözlem	Bileşke fonksiyon ile ters fonksiyon konularının işleme sırasını değiştirme, bir üniteye yer alan kazanımı önceki üniteye işleme
		Yeniden düzenleme (Sürede değişiklik yapma)	Görüşme ve Doküman İncelemesi	Problemler ve mutlak değer konularına verilerin birer haftalık süreyi arttırma, Dik üçgen, trigonometri konularında üç haftalık süreyi azaltma
		Genişletme (farklı kaynak kullanma) Genişletme (konu ekleme)	Görüşme ve Gözlem Gözlem	MEB ders kitabı yerine test kitabı ve akıllı defter kullanma Üçgende alan konusunu işlerken oran-orantı konusunu ekleme.
Özel	Ö <sub>2</sub>	Genişletme (konu ekleme)	Görüşme	10.sınıfta işleyeceği konunun bir bölümünü önceden öğrencilere verme, üçgenlerde alanı işlerken sorularda kullanacağı için daha önce işledikleri üçgen çeşitleri, üçgende yükseklik bulma ve hesaplama veya kareköklü sayılar bilgisini tekrar öğrencilere kısaca anlatma.
		Genişletme (etkinlik ekleme)	Gözlem	Üçgenlerde alan konusuna ilgili iki adet grup etkinliği tasarlama ve uygulama
		Yeniden düzenleme (sürede değişiklik yapma) Genişletme (farklı kaynak kullanma)	Görüşme ve Gözlem Görüşme ve Gözlem	Fonksiyonlara ayrılan altı saati arttırma, yıllık plana göre sekiz saat ileride olma MEB ders kitabı yerine test kitabı ve akıllı defter kullanma

Gözlem transkriptleri ve yıllık planların karşılaştırılması sonucunda, özel okulda görev yapan öğretmenlerin hazırladıkları planlara göre iki hafta ileride oldukları; devlet lisesinde görev yapan öğretmenlerden D<sub>1</sub>'in dört ders saati, D<sub>2</sub>'nin altı ders saati geride

oldukları görülmüştür. Yapılan gözlemlerde tespit edilen uyarlama örüntülerine dair bulgular Tablo 4'te özet hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 4:** Tespit Edilen Uyarlama Örüntüsü Örneklerinin Özel ve Devlet Okulu Bağlamında Karşılaştırılması

Katılımcılar				
Uyarlama Örüntüleri	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>2</sub>	D <sub>1</sub>	D <sub>2</sub>
<b>Genişletme</b>	Ek materyal kullanma	Mart ayında işlenen konuyu tekrar anlatma	Kosinüs teoremi işlenen sırada köklü sayılarda işlem yapma ile ilgili konu ekleme	Çarpmada işlem önceliğini konu olarak işleme, kendi hazırladığı materyali kullanma
	Kitapta olmayan iki grup etkinliği tasarlama ve öğretime ekleme	Ortaokul programında yer alan üçgende açılar konusunu ekleme	Köklü sayılarla ilgili materyal ekleme	Köklü sayılarda işlem yapma ile ilgili konu ekleme
<b>Atlama</b>			Kitapta kosinüs teoreminde yer alan soruları atlama	Ders kitabındaki bazı soruları atlama
				Kendi materyalindeki bazı soruları atlama
<b>Yeniden Düzenleme</b>	Kazanımların sırasını değiştirme			Kosinüs teoremine ait süreyi arttırma

Gözlem ve görüşme verilerine dayalı olarak ortaya çıkarılan uyarlama örüntülerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

#### *Atlama*

Katılımcı öğretmenlerin programda atlama yapıp yapmadıklarını tespit edebilmek için öncelikle yıllık planlara bakılmıştır ve öğretmenlerin planlarında programda belirtilen herhangi bir kazanımın veya konunun atlanmadığı görülmüştür. Ancak devlet lisesinde görev yapan D<sub>2</sub> ile yapılan görüşme verileri incelendiğinde, ders kitabının öğrenci profiline (başarı seviyesine) göre uygun olmadığı durumlarda atlama yaptıkları belirtilmiştir: “MEB [kitabın]da alıştırmalarda [hangisini uygulayacağımızı] seçmek zorundayız. Direkt hepsini çözemiyoruz. ...biz soru tercihine gidiyoruz. İşaretletiyorum. Seviyesine göre siz şu soruları yapın diyorum...”. Gözlem kayıtları incelendiğinde, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin temel bilgi eksikliklerinden dolayı öğretmenlerin mevcut programı işleyebilmek için uyarlama yapma gereği duyduğu görülmüştür. Şöyle ki; bu okulda çalışan D<sub>1</sub> ve D<sub>2</sub> programda yer alan herhangi bir

konuyu işlerken veya ders kitabında yer alan herhangi bir soruyu çözmek için seçerken öncelikle öğrencinin önbilgi seviyesi ile konunun veya sorunun zorluk düzeyi arasında bir değerlendirme yapmakta ve öğrencinin önbilgi seviyesine uygun gelen soruyu seçmektedir. Öğrencilerin önbilgi seviyesinin üstünde yer alan içeriği veya soru türlerini ise atlamayı tercih etmektedirler. Nitekim D<sub>2</sub>'nin görüşme kaydı da bunu desteklemektedir:

*“...biz olabildiğince çocukları [derse] katmak için basitleştirerek [veriyoruz], [öğrenci] yaptıkça ancak seviyor. Yapamadığı bir şeyi bırakıyor öbür türlü ders güzel geçmiyor böyle olunca hiç olmazsa temel eksikliklerini kapatıyoruz. Bizim yaptığımız zaten [öğrencinin] ortaokulda öğrenmediği temeli vermek şu an.”* (Görüşme Kaydı, D<sub>2</sub>)

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin atlama yapımlarının nedenleri arasında üniversiteye giriş sınavlarında ölçülen konu dağılımının etkili olduğu görülmüştür. Ö<sub>1</sub>'e göre üniversiteye giriş sınavlarında kısmen daha nadir soru sorulan konularda öğrenci önbilgi seviyesine göre atlama yapılabilir.

*“...lisede çalıştığım için şunu bilebiliyoruz. YGS [Yükseköğretime geçiş sınavı] bunu sormaz ya da LYS [lisans yerleştirme sınavı] bunu sorar. Şimdi eğer bundan [bu konudan] yine gelmeyecek diyebiliyorsam birazcık daha yumuşak geçebiliyorum o kısmı. Yani normalde bazı yerleri vurgularız ya burası çok önemli arkadaşlar diye, orayı da birazcık daha ‘tamam bunu bilin bir köşede dursun’ gibi biraz daha yumuşak geçiş yapıyorum. Baktım çok olmuyorsa o kısım, çok zorlamıyorum [atlıyorum]. Öğrencinin seviyesi [önemli] örnek vereyim: 10. sınıflarda binom açılımı... Binom [üniversiteye giriş sınavında] sorulmaz diyemeyiz, öyle bir garanti yok ama benim girdiğim sınıf seviyesinde negatif ve pozitif sayılarda dört işlemi [ortaokul programının içeriği] tartışıyoruz zaman zaman. Şimdi bunu tartıştığım yerde sekiz basamaklı bir binom açılımı yapmak, sayıları çarpma, işaretlerine karar vermek çok ütöpik olabiliyor bazen. Birazcık [binom açılımının] ikilisini yapıyorum, üçlüsünü yapıyorum. Hadi aynısından bir tane daha yapalım. Tamam, artık bunun [binom açılımının] üssü 10 olana, 20 olana geçmeyelim gibi. Biraz kırpma yapıyorum...”* (Görüşme Kaydı, Ö<sub>1</sub>)

Görüldüğü üzere seçilen iki aykırı durum arasında (özel lise ve devlet lisesi) atlama uyarılma örüntüsünün yapılma sebebi farklılaşmaktadır. Özel okuldaki öğretmenlerin önceliği merkezi sınavlar olurken; devlet lisesinde görev yapan öğretmenlerin önceliği öğrencilerin önbilgi seviyesine uygun içerikleri seçmedir.

*Genişletme*

Bu örüntüde öğretmenler öğretim sürecine programda veya yıllık planlarında yer almayan bir konuyu ekleyerek, MEB kitabının yerine veya onun yanı sıra farklı kaynaklar kullanarak ve kendi materyallerini hazırlayarak programı genişletmişlerdir. Örneğin hem özel okuldaki öğretmenler hem de devlet okulundaki öğretmenler, dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programında yer almayan konuların öğretime eklenmesini sağlamışlardır. Ancak özel okulda görev yapan öğretmenlerin konu eklemelerindeki temel gerekçe, üniversite sınavlarına hazırlık olurken; devlet lisesindeki öğretmenlerin temel gerekçesi ise öğrencilerinin temel önbilgi eksikliklerini tamamlamak olmaktadır. Nitekim görüşme sırasında D<sub>1</sub>, “*sürekli ortaokulu [ortaokul programında yer alan konuları] tekrar veriyoruz [işliyoruz]. Kendi konumuzu [lise programında yer alan konuyu] anlatırken yine baştan başlıyoruz tekrar tekrar...*” diyerek gerekçesini dile getirmiştir. Öte yandan Ö<sub>1</sub>'in ders gözleminde merkezi sınavlarda sıklıkla sorulan sorulara ait konularda ek soru türleri hazırlayarak öğretime dâhil ettiği görülmüştür. Özel okulda görev yapan öğretmenler ders kitabını, merkezi sınavda ölçülen soru türlerine uygun olmadığından dolayı kullanmamaktadır. Yerine zümredeki diğer öğretmenlerle birlikte belirledikleri test kitapları ve akıllı defter uygulamasını dâhil etmişlerdir. Devlet lisesindeki öğretmenler ise MEB'in ders kitabını öğrencilerinin seviyelerine uygun soru türleri dışında kullanamadıklarından dolayı kendilerinin ek olarak çalışma sayfaları hazırladıklarını belirtmişlerdir. Özetle, devlet lisesinde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi ve başarı seviyesine uygun olmadığını düşünmelerine rağmen MEB'in ders kitabını kısmen kullandıklarını; özel lisede görev yapan öğretmenlerin ise MEB tarafından hazırlanan ders kitabını hiçbir şekilde kullanmadıklarını söylemek mümkündür.

Öte yandan Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>2</sub>'nin aynı materyali kullanarak işlediği derslerin gözlemlerinde, sınıf şubelerinin arasında *genişletme* uyarlama örüntüsünde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunda belirtildiği üzere, araştırmada yer alan özel okulda homojen sınıf uygulaması yapılmaktadır. Dolayısıyla aynı sınıfta yer alan öğrencilerin başarı düzeyleri birbirine yakındır. Ö<sub>1</sub>'in dersine girdiği sınıf, Ö<sub>2</sub>'nin dersine girdiği

sınıftan daha başarılıdır. Gözlemlerde aynı ders kitabını ve materyalleri kullanan iki öğretmenin gerçekleştirdikleri genişletme uyarlama örüntüsünün farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ö<sub>1</sub>, daha çok öğrencilerin ilgili konuyu daha iyi anlamalarına yönelik farklı soru örneklerini dersine eklemiştir. Örneğin üçgende alan ile ilgili çözdüğü sorularda akıllı defterdeki soruları takip ettikten sonra kendisi ayrıca sorular yazdırmıştır. Yazdırdığı soruların benzerinin geçmiş sınavlarda çıktığını söylemiştir. Dolayısıyla bu tip eklemeler yaparken merkezi sınavlarda ölçülen sorulara benzerliğine dikkat etmiştir. Ayrıca Ö<sub>1</sub>, işlediği konuyla ilgili iki grup etkinliği tasarlamıştır. Bu etkinliklerin birinde kendisinin hazırladığı sorulardan oluşan materyali gruplara dağıtmış ve çözmelerini istemiş; diğerinde ise üçgende alan konusuna ait kavramların yer aldığı “tabu” oyun materyallini hazırlayarak gruplar arası yarışma yapmıştır. Ö<sub>2</sub> ise daha çok üniversite sınavlarına hazırlık aşamasında işlenen konuların temelinde yatan eksikliklerin olmaması adına, öğrencilerde gözlediği temel ön bilgi eksikliklerini gideren eklemeler yapmıştır.

#### *Yeniden Düzenleme*

Yeniden düzenleme uyarlama örüntüsü kapsamında öğretmenlerin konu veya kazanım sıralamasında, konulara ayrılan sürelerde ve kullandıkları materyallerde yaptıkları düzenlemeler yer almaktadır. İlk olarak yıllık planların öğretim programında belirtilen öğrenme alanı ve ünite sıralamasını takip edip etmediği incelenmiştir. Her iki okul türünde de görev yapan öğretmenlerin yıllık planlarında yer alan sıralama ile programda yer alan sıralamanın birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Ancak gözlemler sırasında Ö<sub>1</sub>'in üçgende alan ünitesine ait “*üçgende sinüs teoremini ispatlar ve uygulamalar yapar*” kazanımını Dik Üçgen ve Trigonometri ünitesinin sonunda işlediği görülmüştür. Gözlemden çıktıktan sonra öğretmenle yapılan informal görüşmede Ö<sub>1</sub>, “*kosinüs teoreminden sonra hemen vermeyi tercih ettim, bütünlük sağlayacağını düşündüm*” şeklinde nedenini dile getirmiştir.

Öte yandan öğretmenler, uygulama sırasında planlamalarından farklı olarak, sürelerde değişiklik yaptıkları dile getirmektedir. Örneğin Ö<sub>2</sub>, üniversite sınavında ölçülen

konuları önemseydiğini, bu konulara sınavda ölçülen veya daha az ölçülen konulara oranla daha fazla süre ayırma isteğinde olduğunu belirtmektedir:

*“Biz bir şey [hız] tutturmaya çalışıyoruz. Hani ama böyle içine sindiren bir hız diyeyim. Öteki türlü hızlı gitmenin bir anlamı yok. Sonuçta yaptığımız şey burada çocuklara kademe kademe YGS'ye hazırlamak olduğu için. ...Diyelim problemler birinci dönemdeki konumuz. Problemlerde derya deniz yani yaş, hız, işçi... Burada [programda] detay zaten yoktu ama orada şu oldu. ...içinize sinmiyor, diyorsunuz birçok problem var. Bu problemleri tek tek çözmeye gayret ediyorsunuz. Dedik ki işçi, yaş ve havuz problemlerine bir saat ayırmış, iki saat yapalım, ek ders yapalım gibi. Kısa kesmek zaten hiç bize göre değil, bana göre değil.” (Görüşme Kaydı, Ö<sub>2</sub>)*

Öte yandan Ö<sub>1</sub>'e göre sürede değişiklik yaparken öğrencilerin ön bilgi seviyeleri de önemli bir etken olmaktadır. Okuldaki homojen sınıf uygulamasından dolayı, Ö<sub>1</sub>'in sınıfının matematik başarısı daha yüksek olduğundan derslerde ekstra zaman kazandığı söylenebilir. Çünkü öğrencilerin ön bilgileri fazla olduğundan konular daha hızla işlenmekte, konulara ayrılan süreler azaltılarak, artan süreler etkinliklere ve/veya sınavda ölçülen konuların daha fazla tartışılmasına ayrılmaktadır:

*“Ben biraz daha şanslı olduğumu düşünüyorum. Ben şeylerde [8.sınıfta da işlenen konularda] hiç zaman harcamadım. Tamamen 8.sınıf konusu olduğu için dik üçgen, trigonometri, sinüs nedir, kosinüs nedir falan... bunlara da mesela [programda] üç hafta vermiş. Ama karşıdaki çocuk 3-4-5 [üçgeni], 6-8-10 [üçgeni], Pisagor [teoremi], köklü sayılar... Bunları hepsini söylediği için benim orada altı ders kaybetmeme gerek yoktu, biz onu zaten iki derste toplayabildik sınıf adına. Öyle olunca oyalanalım, bekleyelim yerine tamam ilerleyelim [diyorum]. ...Yani kıstığımız yer bence sınıf seviyesi olan kısım, uzattığımız yer mümkün değil yetişmez bu sürede dediğimiz yer.” (Görüşme Kaydı, Ö<sub>1</sub>)*

Devlet lisesinde görev yapan D<sub>1</sub> ise öğrencilerin matematik konularını anlaması için programda belirtilen sürenin yetersiz olduğunda, konulara ayrılan sürelerde uyarlamalar yaptığını görüşme esnasında belirtmiştir: *“Mesela bugün trigonometri anlattık diyelim. Trigonometriyi çocuk daha iyi anlayabilmesi için o süreyi uzatabiliyoruz. Bir diğer konunun süresinden alabiliyoruz. Fonksiyonlarda ters bulma diyelim onu daha çabuk kavradığı için onun süresini alıyoruz trigonometriye ekliyoruz. Sürede değişiklik yapıyoruz.”*

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin uyarlama sürecini etkileyen temel etmenlere ilişkin bulgular kategorik olarak sunulmuştur. Bu kategoriler merkeziyetçi eğitim sistemi ve politikaları, öğretim programının yapısı, öğretmene tanınan esneklik derecesi ve öğrenci profilidir.

#### *Merkeziyetçi eğitim sistemi ve politikaları*

Katılımcı öğretmenler, eğitim sisteminin merkezi yapısından ve benimsenen politikalardan farklı şekillerde etkilenmektedir. Şöyle ki, özel okuldaki öğretmenler (Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>2</sub>), MEB tarafından okullara gönderilen ders kitaplarının üniversite sınavlarına hazırlanmak için yeterli gelmediğini dile getirmişlerdir. Dahası üniversite sınavlarına hazırlanma amacı öğretim süreçlerinde birincil öncelik olmakta ve bu amaçla derslerde uyarlamalar yapılmaktadır:

*“...bence biz [öğretmenler] başka bir çamurda debeleniyoruz. MEB başka bir formatta hazırlanıyor. Yani [MEB] kendi yarattığı alanın dışına çıkıyor bence. Müfredatı ona [sınava] göre hazırlamalı o zaman... Mesela MEB'in kitabında '3 katının 5 fazlası 7 olan sayı [kaçtır?]' gibi bir soru görüyoruz. Bir kere soruldu mu [sınavda]? O zaman çıkar onu. ...Evet, biz kademeli [olarak] kolaydan başlıyoruz zora gidiyoruz. Ama MEB kitabında en zor örnek, sınavının sorusu değil. Yani senin sınavının hamuru ile buranın [programın/ kaynağın] hamuru farklı. Ve biz burada [hayata geçirilen program] başka bir pasta yapıyoruz, sen [MEB] başka bir kek tarifi verip onu [sınavlar] istiyorsun...” (Görüşme Kaydı, Ö<sub>1</sub>)*

Meslek lisesinde gözlemlenen tablo ise daha farklıdır. Yapılan gözlemlerde D<sub>1</sub> ve D<sub>2</sub>'nin, öğrencilerini üniversite sınavına hazırlamak için herhangi bir uyarlama kararı aldığı görülmemiştir. Ancak bu öğretmenler de uyarlama kararı alırken sistemi farklı şekilde etmen olarak görmüşlerdir. Örneğin lise öğretim programlarının ve merkezi olarak hazırlanan ders kitaplarının tüm lise türleri için ortak olmasından dolayı, öğretmenlerin kendi öğrencilerine uygun hale getirmek üzere uyarlamalar yapmak zorunda kaldıkları dile getirilmiştir. Nitekim D<sub>1</sub>'in görüşmedeki *“...bizim kullandığımız kitaplar Anadolu Lisesi, fen lisesi, meslek lisesi öğrencilerinin kullandığı [ile aynı] kitaplar. Biz orada seçim yaparken kendi öğrencimizin daha rahat anlayacağı şeyleri*

seçiyoruz.” ifadesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca gözlem sırasında kitapta yer alan soruları çözerken öğretmenin öğrencilerine bazı soruları işaretletmesi ve sadece bunların çözümlerini istemesi de bu durumu oluşturan ikinci kanıttır.

#### *Öğretim programının yapısı*

Görüşme verileri, MEB tarafından yayımlanan öğretim programlarının tüm lise türleri için ortak olmasının (merkezi yapısının) ve öğretmenin uygulamasına ışık tutan açıklamalar ekleyerek bağlamı dikkate alan belirlilik derecesinin (level of specificity) (Viirpalu, Krull ve Mikser, 2016) öğretmenlerin uyarlamalarını etkileyebildiğini göstermektedir. Katılımcı öğretmenler bu etkiyi, programın kendilerine sunulma biçimine göre açıklamışlardır. Şöyle ki öğretim programının ayrıntılı ya da kısa ve sade olması (belirlilik derecesi, Viirpalu, Krull ve Mikser, 2016, s.55) özel ve devlet okulunda görev yapan öğretmenler tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Örneğin özel lisede görev yapan öğretmenler anlamlı uyarlamalar yapabilmek için daha sade, ayrıntıdan uzak, kendilerinin hareket alanının kısıtlanmadığı bir program tercih etmektedirler:

*“...bana istediği kadar etkinlikle doldursun o programı lise grubunda sınava yönelik zaten yürüyorsunuz ve benim oradaki etkinlikleri birebir uygulama şansım zaten olmaz. O yüzden ben lise için [programın belirlilik derecesinin] aslında yeterli olduğunu düşünüyorum. Çok detaya da girmemeli diye düşünüyorum. Zaten okulca bir kaynak belirliyorsunuz. Planda [programda] da sadece sınırların belli oluyor. Yani bunu bu kadar sürede bitirmem gerekir gibi... Bence bunun içindeki özgürlük öğretmene ait olmalı. O yüzden ben açıkçası çok detaylı olması taraftarı değilim. Bu sefer çok fazla uyulması gereken kural kaide kanun çıkacak. Bu kafamıza göre takılalım demek değil ama hareket alanını daraltmak bir öğretmen için... Müfredatı bile uygulayamıyorsunuz birebir...” (Görüşme Kaydı, Ö<sub>1</sub>)*

Devlet lisesindeki öğretmenler ise programın yapısı ile ilgili sade programlardan ziyade; bireysel farklılıkları dikkate alan, ayrıntılı etkinlik/ materyal örneklerine ihtiyaç duyduklarını belirterek, uyarlamaların tümüyle kendilerine bırakılmasından yakındıklarını dile getirmişlerdir:

*“...şu anki program açıklayıcı değil. İlköğretimlerde çalışma kitapları var, öğretmen kitapları. Bizde yok. Şeyde [programda] yapılmaya bile bir kılavuz*



*kitabı olsa elimizde. Ama bunların da seviyeyi ayarlamak lazım... Mesela biz meslek [lisesi] grubunda seviyeyi çok düşürmek zorunda kalıyoruz. ...herkese aynı kitabı veriyorlar, herkese aynı şeyi veriyorlar. Meslek liselerinde bizim bazı şeylerin sınırlanması [gerek]... Sen ne yaparsan yap [diyerek] içeriği bize bırakmışlar artık biz istediğimiz kadar [içeriği] açıp kapatabiliyoruz. Yani bence meslek lisesi, Anadolu Lisesi, fen lisesi... Bunların hepsinin ayrılması lazım, kitapların ona göre hazırlanması lazım. ...Onlar [MEB] yapmayacaksa biz yapıyoruz. Sonuçta oradaki [programları ortak hazırlamaktaki] mantık da hepsi aynı YGS sınavına girecekler aynı soruları öğrenmesi gerektiğini düşünüyorsun ama aynı performansı bu [meslek lisesindeki] çocukların sergilemesi imkânsız.”* (Görüşme Kaydı, D<sub>2</sub>)

#### *Öğretmene tanınan esneklik derecesi*

Bulgular, öğretmenlerin program uyarlamaları ile kendilerine tanınan esneklik arasında bağlantı olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin kendilerini esnek ya da özgür hissettiği noktaların, yaptıkları uyarlama örüntüleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Şöyle ki, özel okulda görev yapan öğretmenlerin temel kaygısının, öğretim programını zamanında yetiştirmek olduğu belirlenmiştir. Örneğin Ö<sub>1</sub>'in görüşme verisi kendine tanınan esnekliğin, konulara ayrılan sürelerde değişiklikler yaparak yeniden düzenleme uyarlama örüntüsünü oluşturduğunu; Ö<sub>2</sub>'nin görüşme verisi ise yöneticilerin inisiyatifi dâhilinde esnek olduğu noktaların belirlendiğini göstermektedir:

*“...Biz özel okul öğretmeni olduğumuz için zaten esneme alanlarımız yine kısıtlı. Evet, hani bizler burada müfredatı yetiştirmek, konu eksikliği olmadan bir öğrencinin seneyi tamamlamasını sağlamak zorundayız. Şöyle olabiliyor, belki bir haftada verdiği konuyu ben dört derste bitirebiliyorsam, iki ders kendim uygun gördüğüm etkinlikleri sınıfa uygulayabiliyorum. Çok da sağladığı bir esneklik zaten yok, çünkü hep aklımda müfredat var...”* (Görüşme Kaydı, Ö<sub>1</sub>)

*“...Yöneticilerimizle sonuçta iyi niyet çerçevesinde bu işi [uyarlamayı] yapıyoruz. Hocam daha fonksiyonlardayız, üçgenlere geçmedik ama tabi ki resmi olarak ordayız. Tabi tabi diyorlar zaten karşılıklı bir iyi niyet ve güven çerçevesinde olunca bir sıkıntı yok. Kendi inisiyatiflerimizi kullanıyoruz okulun imkânları ile yöneticimizle bunu paylaşıyoruz.”* (Görüşme Kaydı, Ö<sub>2</sub>)

Dahası, öğretmenlerin esnekliğini engelleyen etkenin üniversite sınavlarına hazırlanma ihtiyacı olduğunu belirten Ö<sub>1</sub>, programda yer alan konuların sınavlardaki önceliği konusunda MEB'in önerisi olmadığından, öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamak

için zorlandığını; dolayısıyla yardımcı olması adına MEB'den uyarılma önerileri gelmesini ve öğretmene esneklik tanınmasını beklemektedir:

*“Bence MEB birazcık daha açık yürümeli. ...şimdi dört senelik müfredatı bizim önümüze koyuyor. Karşımızda nasıl bir sınıf var bilmez. Biz nasıl bir öğretmeniz bilmez. Okul nasıl bir okul, beklentileri ne... Ve dört sene sonra benim sınavım var, ‘sen bunları anlat bu çocuğa, benim sınavıma hazırla’yı bekliyor. Ama şimdi bu bence işin çok kolay kısmını yapıp zor kısmını buraya [öğretmene] atmak demek... Ve YGS, LYS sonuçlarını görüyoruz. Siz [MEB] verdiğiniz sormuyorsunuz, bence ışık yakmalı öğretmenlere. Aslında esneklik yaratmalı okullara ve öğretmenlere. Bazı durumlarda kazanım komple üçgenin alanı değil [olmamalı], [bazı] noktalar atlanabilir gibi. Çünkü siz onu verseniz de bir yere varmıyor. Mesela bize yıldız atsin, ya müfredatta bunlar bizim YGS’de, LYS’de istediğimiz konular diye...”* (Görüşme Kaydı, Ö<sub>1</sub>)

Devlet lisesinde görev yapan öğretmenlere göre, programın sadeleşen yapısı öğretmenlerde öğrenci profiline göre uyarılma yapma esnekliği sağlamaktadır. D<sub>1</sub> ve D<sub>2</sub>, öğrenci başarı seviyesinin çok düşük olduğunu belirtmekte; dolayısıyla hem öğrenme eksikliklerini tamamlamak hem de başarı seviyelerine uygun kaynak/materyal kullanmak adına oldukça esnek olduklarını dile getirmişlerdir.

*“Programda hiç açılım yapılmamış. Kosinüs teoremi[ni] ver[miş]. Bunu bu kadarla da öğretebilirim, kosinüs teoreminin açısını da katabilirim, farklı şeylerini de öğretebilirim. Açmak bana kalıyor burada. Burada serbest bırakmışlar. Esneklik dediğimiz konuların soru tiplerini istediğim gibi seçmek. Ben temel bilgileri işin içine katacak, ortaokulda öğrenmediği karekök alma, üs alma gibi onları verecek sorularımı seçiyorum. ... bu okula ilk geldiğimde önceki [2011 yılında yayımlanan ayrıntılı program] vardı. Daha önce o programa sadık kalarak ders işleyebiliyordum. Son dört yıldır böyle ama...”* (Görüşme Kaydı, D<sub>2</sub>)

#### Öğrenci profili

Öğretmenlerin programı uyarılma sürecini etkileyen bir diğer etmen ise öğrenci profilidir. Öğrenci hazırbulunuşluğunun oluşturmuş olduğu avantajlı veya dezavantajlı gruplarda, öğretmenler programı uyarlamak zorunluluğu hissetmektedirler (bkz. Tablo 3 ve Tablo 4). Örneğin devlet lisesindeki öğretmenler öğrenme eksiklerini tamamlamak üzere genişletme uyarılma örüntüsünü gerçekleştirirken; özel lisedeki öğretmenler genellikle başarıyı artırmak ve üniversite sınavlarına hazırlık yapmak amacına odaklanmıştır.

Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında öğrenci başarı seviyelerinin düşük olması ve öğrencilerin ön bilgi eksikliklerinin fazla olması öğretmenleri öğretim programındaki içeriğin dışına çıkmaya itmiştir. Öğretmenler bu sınıflarda programda yer alan kavramları yüzeysel olarak işlemekte ya da öğrencilerin hiç anlamayacaklarını düşünerek bazı soru biçimlerini işlemeyip, “atlama” uyarlama örüntüsünü kullanmaktadır. Ayrıca bu sınıflarda öğretmenler öğrencilerin ön bilgi eksikliklerini tamamlamak için programda yer almayan konuları da derse eklemektedirler. Öğrenci başarısının yüksek olduğu özel okul öğretmenlerinin sınıflarında ise programda yer alan konulara daha sadık kalınmakta; fakat bu konular üzerinden genişletmeler yapılarak, ek materyaller kullanılmaktadır. Söz konusu durumlar, öğretim programlarının tüm okul türlerinde ve sınıflarda benzer şekilde uygulanmadığını, uyarlamaların öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme düzeyleri arasındaki farklılıklardan etkilenebildiğini göstermektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada yer alan tüm öğretmenler öğrenci ihtiyaçlarına hitap edebilmek ve öğrencilerinin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için gerektiğinde programda uyarlamalar yapmışlardır. Fakat öğretmenlerin programı tümüyle reddettikleri ya da programı tümüyle atladıklarını söylemek mümkün değildir. Çünkü tüm katılımcılar gözlemlenen derslerde, programda sunulan içerik sıralamasına riayet etmişler, program kapsamında asgari değişikliklerle uyarlamalarını gerçekleştirmişlerdir. Aynı zamanda program kullanım rolleri bakımından düşünüldüğünde bu öğretmenler, hem “*takip edici*” (follower) hem de “*uyarlayıcı*” (adapter) olarak yorumlanabilir. Nitekim alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da öğretmenlerin program kullanırken birden fazla role sahip olabileceği belirtilmektedir (Bernard, 2017; Llyod, 2008; Roth McDuffie ve Mather, 2006; Tokgöz, 2013).

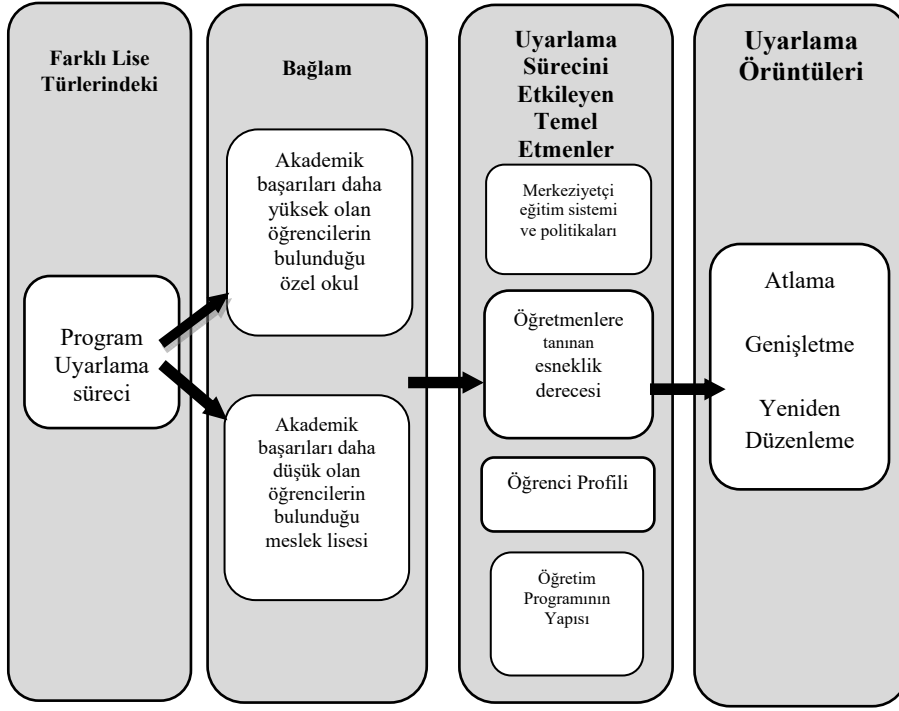
Öğretim programlarının uyarlanması Türkiye’de fazlaca tartışılmasa da Connelly’nin (1972) belirttiği gibi, “eğer bir öğretmen ne yaptığını ve neden yaptığını biliyorsa, en iyi programların hedeflerine bile sadakat beklemeye ya da istemeye gerek yoktur.

Yorumlamalar yapılacaktır ve yapılmalıdır.” (Akt. Westwood Taylor, 2010, s. 39). McCartney ve Woodard (2017) ise öğretmenlerin programa değer verdiklerinde bağlılığın arttığını; programı problemlili bulduklarında ise onu uyarılama yoluna gittiklerini belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında çalışılan öğretmenlerin de programların tüm liselerdeki öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun hazırlanmasının mümkün olmaması, üniversite sınavının ölçtüğü konular ile program materyallerinin uyumsuz olması ve zamanlama önerilerinin gerçekçi yapılmaması gibi sıkıntılardan dolayı programı uyarladıkları belirlenmiştir. Bir bakıma araştırma kapsamındaki öğretmenler, Sherin ve Drake’in (2009) vurguladığı üzere programı değerlendirmekte; Westwood Taylor’ın (2013) deyişiyle de programın amaçlarını, kendi değerlendirmeleri doğrultusunda önceliklendirmektedir. Değerlendirme ölçütleri arasında öğrencilerin ihtiyaçları, öğrencilerin neleri bildikleriyle ilgili ön değerlendirmeleri yer almaktadır. Böylece öğretmenler, öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için çalışmaktadır. Bu durumda programlardaki kazanımların harfiyen gerçekleştirilmesi yerine, Canbolat’ın (2020) da belirttiği gibi öğretmenlerin sınıfın ihtiyacına göre programlardaki kazanımlardan bir kısmını çıkarabilmesi ya da yeni öğrenme hedefleri ekleyebilmesi mümkün olmalıdır. Zira hem bu çalışmada hem de diğer benzer çalışmalarda elde edilen bulgular (ör. Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019), öğretmenlerin programları uygularken zaten atlamalar ya da genişletmeler yaptığını göstermektedir. Başka bir deyişle, neden hâlâ aşırı merkezîyetçi bir anlayışla program tasarladığımız ya da Türkiye’de öğretim programlarının ne işe yaradığı sorgulanmalıdır (Bümen, 2019).

Daha önce yaptığımız bir çalışmada “atlama”, “yaratma”, “yenisıyla değiştirme”, “sürede değişiklik yapma”, “farklı kaynak/materyal kullanma” ve “yüzeysel işleme” olarak adlandırılan altı uyarılama örüntüsü tespit edilmişken (Yazıcılar ve Bümen, 2019); bu çalışmada “atlama”, “genişletme” ve “yeniden düzenleme” örüntüleri ortaya çıkarılmıştır. Türkiye’de MEB’in yayımladığı ders kitaplarından farklı olarak herhangi bir yayınevinin kitabının kullanılması uygun görülmediğinden, Yazıcılar ve Bümen (2019) farklı bir kaynak ya da materyal kullanımını tespit ettiğinde bu durumu “farklı

kaynak/materyal kullanma” örüntüsü olarak adlandırmıştır. Fakat bu çalışmada “farklı kaynak/materyal kullanma”, öğretmenlerin öğretime eklediği yeni bir unsur olarak ele alınmış; böylece “genişletme” adı verilen uyarlama örüntüsüne dâhil edilmiştir. “Sürede değişiklik yapma” ve “yüzeysel işleme” olarak adlandırılabilir uyarlama örüntülerinin de “yeniden düzenleme” başlığı altında birleştirilebileceği ve böylece üç temel uyarlama örüntüsünün kapsayıcı ve bütüncül bir resim ortaya koyabileceği düşünülmüştür. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da farklı adlandırmalar yapılsa da, temelde üç uyarlama örüntüsü ortaya çıkarıldığı görülmektedir (Bernard, 2017; Drake ve Sherin, 2006; Li ve Harfitt, 2017; Sherin ve Drake, 2009; Troyer, 2017). Türkiye’de ortaya çıkan uyarlama örüntülerinin; her okul bölgesinde ya da okulda farklı ders kitabı kullanılabilen Amerika Birleşik Devletleri (Davis, Roth McDuffie, Drake ve Seiwel, 2019) ya da ulusal yönlendirme belgesi doğrultusunda kendi öğretim materyallerini ve ders kitaplarını kullanmakta özgür olan İsveç ve Finlandiya gibi ülkelerden (Pehkonen, Hemmi, Krzywachi ve Laine, 2017) farklı olması doğaldır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel unsurların farklı uyarlama nedenleri ya da farklı uyarlama örüntüleri ortaya çıkmasında etkili olabileceği tahmin edilebilir.

Çalışmada, devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin kullandıkları uyarlama örüntülerinin nedenleri ile ilgili farklılıklar Şekil 1’de özetlenmiştir. Buna göre, devlet lisesindeki öğretmenler öğrenme eksiklerini tamamlamak üzere uyarlama yaparken (ortaokul programından eklemeler yapmak); özel lisedeki öğretmenler başarıyı artırmak ve üniversite sınavlarına hazırlık yapmak amacına odaklanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin program uyarlamalarını etkileyen faktörlerin başında öğrenciler gelmektedir. Li ve Harfitt (2017) bu durumu öğrencinin yeterliliği hakkında bilgi (knowledge of students’ competence) ve öğrencilerin sorunları (students’ issues) şeklinde açıklamakta ve bu bilginin program kullanımını etkilediğini belirtmektedir.



**Şekil 1:** Özel lise ve devlet lisesinde görev yapan öğretmenlerin programı sınıfa uyarlama örüntüleri ile uyarlama sürecini etkileyen temel etmenler.

Remillard ve Bryans (2004), öğretmenlerin programdan yararlanma amaçları değiştiğinde, program kullanımlarının da değiştiğini belirtmektedir. Araştırmacılar, bazı öğretmenlerin programı öğretimi planlamada bir rehber olarak gördüklerini, bazı öğretmenlerin öğretim materyallerini desteklemek ve onları geliştirmek için programı kullandığını ve bazılarının ise kendi matematiksel anlayışlarını geliştirmek için programı bir yol olarak ele aldıklarını vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada ise öğretmenler öğretim programını, öğretimi planlamak için bir rehber olarak görmekte; hatta çoğunlukla programın içerik ögesini dikkate almaktadır. Öğretmenlerin programa ilişkin tutumlarının program kullanımlarını etkilediğini dile getiren çalışmalara göre (Remillard ve Bryans, 2004; Bernard, 2017), eğer öğretmenler programa yönelik olumsuz bir tutuma sahiplerse, daha çok onu [programı] tamamen atlama veya

materyalleri son çare olarak kullanma eğiliminde olmaktadır. Bu çalışmadaki özel ve devlet okulu öğretmenleri de programa yönelik olumsuz görüşlerini dile getirmektedir. Özel lisede görev yapan öğretmenler, MEB tarafından yayınlanan ders kitabını/program materyalini öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bulmadıklarından ve üniversite sınavlarına hazırlayıcı bir kaynak niteliğinde görmediklerinden farklı kaynak/materyal kullanmakta (uyarlama yapmakta)dır. Devlet lisesinde görev yapan öğretmenler ise MEB'in yayınladığı ders kitabını kullanmakta fakat kitapta yer alan soruları öğrencilerin başarı seviyelerine göre uyarlamaktadır. Sonuç olarak özel lisede görev yapan öğretmenler en önemli program materyali olan ders kitabını “reddederken” (McCartney ve Woodard, 2017, s. 9); devlet lisesinde görev yapan öğretmenler ise ders kitabını uyarlayarak kullanmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin ders içeriğine karar vermedeki özerkliğinin 2006’dan 2015’e dek giderek azaldığı dikkate alındığında (UNESCO-GEM, 2017), öğretmenlerin kendi sınıflarının ihtiyaçları doğrultusunda ders kitabı ve çalışma kitabı seçebilmelerinin, hem özerklik artışı (Canbolat, 2020) hem de uyarlama becerilerinin gelişmesi bakımından isabetli olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin incelenmesinin yanı sıra bu uyarlamaların niteliğinin de incelenmesi gereklidir. Bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin yaptıkları uyarlamaların verimli olup olmadığı incelenmemiştir. Ancak uyarlamaların niteliği ya da verimliliği öğretmenlerin kendi uzmanlığına ya da yetkinliğine bırakıldığında, bazen öğrenme sürecine zarar veren ya da öğrenmeyi zorlaştıran sonuçlar ortaya çıkabilir. Dolayısıyla program uyarlamada öğretmen rolleri daha aktif hale gelmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler bilgi, beceri ve deneyimleriyle öğrenci ile program materyali arasındaki etkileşimi oluşturduğundan, önemli bir role sahiptir (Tokgöz, 2013) ve öğretim programlarının öğretmenler tarafından daha etkili kullanılabilmesi ve uyarlanabilmesi için her şeyden önce öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesinin (Brown, 2009) gelişmiş olması gerekir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin uyarlama süreçleri göz önüne alındığında, bu süreçlerin belli bir sistematığe döküldüğünü söylemek güçtür. Çünkü öğretmenlerin etkin ve düzenli olarak ders planı hazırlamadıkları tespit edilmiştir. Bu da ister istemez program ve plan ayrımının

yapılmamasına; pedagojik tasarım kapasitesinin gitgide daralmasına yol açmaktadır. Şüphesiz programı uyarlama becerileri pedagojik tasarım kapasitesinin gelişmesiyle daha da iyileşebilir. Beyer ve Davis (2012) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının programı değerlendirebilme ve uyarlayabilme yeteneği olarak adlandırılan pedagojik tasarım kapasitesinin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt. Burkhauser ve Lesaux, 2015). Ayrıca bazı çalışmalarda öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerinin mesleki gelişim etkinlikleri ile de arttırılabileceği, bu sayede program uyarlamalarının daha kasıtlı ve öğrenciye özel hale gelebildiği tespit edilmiştir (McCartney ve Woodard, 2017; Westwood Taylor, 2010; Westwood Taylor, 2013). Dolayısıyla Türkiye’de görev başındaki öğretmenlerin program uyarlama becerilerini geliştirecek mesleki gelişim programlarının yürütülmesine, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ise pedagojik tasarım kapasitesinin güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin programı uyarlama sürecinde okul bağlamı ve eğitim politikalarının da etkili olduğu görülmektedir (Burkhauser ve Lesaux, 2015; McCartney ve Woodard, 2017). Bu araştırmada da okul bağlamının ve eğitim politikalarının, program uyarlama sürecini etkilediği söylenebilir. Nitekim araştırmaya katılan özel lise öğretmenleri, programı uyarlama konusunda yeterli esnekliğin kendilerine sağlanması için okul yönetimi ile sürekli işbirliği halinde çalışmaktadır. McCartney ve Woodard (2017), programı uyarlayan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunda kendi okul bağlamlarında destek sistemlerine sahip olduğunu; bu desteğin gerek yönetim gerekse de koçlar ve deneyimli meslektaşların yardımı sayesinde sağlandığı vurgulamaktadır. Bu araştırmadaki özel lise öğretmenlerinin ise programı uyarlama kararları kendilerine ait olmakta; bu kararları uygulama konusunda sadece eğitim koordinatörleri ve yöneticileri tarafından destek verildiği görülmektedir. Başka bir deyişle özel lisedeki destek ekibinin program uyarlama konusunda herhangi bir fikir öne sürdüğü veya öğretmenlere uyarlama önerileri verdiği gözlenmemiştir. Oysa McCartney ve Woodard (2017), yöneticileri ve meslektaşları tarafından cesaretlendirilen öğretmenlerin programı uyarlama konusunda daha rahat ve özgür



olduklarını tespit etmişlerdir. Hatta programdaki uyarlamaları örtük ya da gizli bir biçimde yapmak yerine bu konuda öğretmenlere esneklik sağlandığını vurgulamaktadırlar. Bu çalışmadaki özel okul öğretmenleri ise yöneticilerine ve/veya eğitim koordinatörlerine yapacakları uyarlamaları bildirdiklerinde, herhangi bir olumsuz tepkiyle karşılaşmalarına rağmen, kendilerini esnek hissetmedikleri tespit edilmiştir. Çünkü bu öğretmenler öğretim süreçlerinde attıkları her adımı yöneticilerine/eğitim koordinatörlerine haber verme zorunluluğu hissetmektedir. Devlet lisesindeki öğretmenlerde ise böyle bir durum söz konusu değildir. Dolayısıyla okul bağlamının ve özerklik algısının program uyarlamalarında etkisi olduğu söylenebilir.

Bulgulara göre özel lisedeki öğretmenler öğretim programlarının daha sade ve genel olmasından şikâyet etmezken, devlet lisesindeki öğretmenler ise bireysel farklılıkları dikkate alan ayrıntılı etkinlik/materyal örneklerine ihtiyaç duyduklarını belirterek, uyarlamaların tümüyle öğretmenlere bırakılmasından yakınmıştır. Bu durumu oluşturan en önemli sebep kuşkusuz sınıflardaki bireysel farklılıklardır. Özel lisede uygulanan homojen sınıf uygulaması öğretmenlerin daha rahat uyarlama yapmalarını sağlarken, devlet lisesindeki öğretmenler bireysel farklılıklarla nasıl mücadele edeceğini bilememektedir. Bu öğretmenler programı ve materyallerini öğrenci seviyesine göre değerlendirme ve uyarlama aşamasında zorluk çekmektedir. Nitekim Westwood Taylor (2010), heterojenlik seviyesi giderek artan matematik sınıflarındaki öğrenme ihtiyaçlarının, program analizini ve bilinçli uyarlamaların yapılmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Dolayısıyla ülkemizde özellikle program materyallerinde, farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrenci çeşitliliği dikkate alınarak öğretmenlere uyarlama önerileri sunulmasında yarar vardır. Örneğin ABD’de bazı öğretim programlarına “yeşil/sarı ve kırmızı ışıklar” başlığı altında programın hangi temel öğelerine sadık kalınacağı yönünde açıklamalar içeren uyarlama rehberleri konulmaktadır (Arons ve diğerleri, 2016).

Bu bağlamda hem devlet hem de özel okulda görev yapan öğretmenler *-kendileri geliştirmek yerine-* MEB’den farklı ve çeşitli materyal seçenekleri sunulmasını istemiş, ancak bu taleplerin altında yatan nedenlerin farklı olduğu tespit edilmiştir. Devlet

lisesindeki öğretmenler öğrenci profilindeki farklılıklarla baş edebilmek için uyarlama seçenekleri talep ederken, özel lisedeki öğretmenler üniversite sınavlarına destek arayışı içerisinde. Bu sonuç devlet lisesindeki öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesinin zayıf olduğunu gösterebilir. Öte yandan özel lisedeki öğretmenlerin üniversite sınavlarını önemsemesi ve bu sınavlara yönelik MEB'den uyarlama önerileri talep etmesi merkezî eğitim sisteminin bir sonucudur. Türkiye gibi merkezî bir programın uygulandığı Çin Halk Cumhuriyeti'nde de benzer şekilde sınav odaklı bağlamın program kullanımını ve yapılan uyarlamaları etkilediği tespit edilmiştir (Li ve Harfitt, 2017). Araştırmacılar ders kitaplarına dayalı ve tepeden inme program anlayışı olan okul bağlamlarında fiili (de facto) programın, uygulamadaki programa dönüşmesinde sınavların önemli etkisinin olduğunu vurgulamışlardır.

Bu araştırma her ne kadar dört lise öğretmeni ile sınırlı olsa da planlanan ve uygulanan program arasındaki boşluğun tüm detaylarıyla açıklanması, programlarda öğretmenler için uyarlama önerileri/rehberi sunulmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin materyalleri değerlendirebilme becerilerinin geliştirilmesi, özellikle de meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde öğretim yöntem ve tekniklerini, materyal geliştirmeyi, ölçme ve değerlendirmeyi tartışabilecekleri atölye çalışmalarının yapılması gereklidir. Mentor desteği ve meslektaş işbirliğinin programı etkili kullanma ve uyarlama üzerinde olumlu yönde etkileri bulunduğundan (McCartney ve Woodard, 2017; Westwood Taylor, 2010), öğretmenlerin uyarlama becerilerini zenginleştirmeyi hedefleyen okul temelli ve uzun süreli mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. İlave, öğretmenlerin programı analiz etmelerini ve program materyallerini stratejik olarak uyarlamalarını sağlamak için fırsatların yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin program okuryazarlığı artırılmalı (Rudduck, 1987), hem hizmet öncesi eğitimde hem de mesleki gelişim programlarında pedagojik tasarım kapasitesi (Brown, 2009) güçlendirilmelidir. Yeni araştırmalarda ise farklı ders ve sınıflardaki program uyarlamaları, öğretmen özerkliği ile program uyarlamaları arasındaki ilişkiler, öğretmenlerin programla ilgili beklentileri, sadeleşen programların

öğretim süreçlerinde (uyarlamalarda) doğurduğu sonuçlar, öğretmenlerin programa dair muhakemeleri ve altında yatan etmenler incelenebilir.

## KAYNAKLAR


- Arons, A. Decker, M. Yarger, J. Malvin, J. & Brindis, C. (2016). Implementation in practice: Adaptations to sexuality education curricula in California. *Journal of School Health*, 86(9), 669-676.
- Bernard, A. M. (2017). Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers. All Theses and Dissertations. 6488. Retrieved from <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6488>
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann and G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*. (pp.17–36) New York: Routledge.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185. doi:10.24106/kefdergi.2450
- Bümen, N.T., Çakar, E. ve Yıldız, D.G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Burkhauser, M. A. & Lesaux, N. K. (2015). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers’ adaptations to curriculum materials in an age of accountability, *Journal of Curriculum Studies*, Doi: 10.1080/00220272.2015.1088065.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*. Doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.7833>.
- Çelik, Z. Gümüş, S. & Gür, B. S. (2017). Moving beyond a monotype education in Turkey: Major reforms in the last decade and challenges ahead. In Cha, Y.K. Gundara, J., Ham, S.H. and Lee, M. (Eds.), *Multicultural education in glocal perspectives*, (pp. 103-119). Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Davis, J. D., Roth McDuffie, A., Drake, C. & Seiwel A. L. (2019). Teachers’ perceptions of the official curriculum: Problem solving and rigor, *International Journal of Educational Research*, 93, 91-100
- Debarger, A.H., Penuel, W., Moorthy, S., Beauvineau, Y., Kennedy, C. & Boscardin, C. (2017). Investigating purposeful science curriculum adaptation as a strategy to improve teaching and learning. *Science Education*, 101(1), 66–98.


- Drake, C. & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Fogo, B., Reisman, A. & Breakstone, J. (2019) Teacher adaptation of document-based history curricula: Results of the reading like a historian curriculum-use survey. *Journal of Curriculum Studies*. 51(1), 62-83.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi: Felsefe, yöntem, uygulama*. (1. Baskı). Çizgi Kitabevi: Ankara
- Leite, C. Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2013). *National curriculum vs curricular adaptation- teachers' perspectives*. Paper presented at European Conference on Curriculum Studies, Braga, Portugal.
- Li, Z. & Harfitt, G. J. (2017) An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum, *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), 403-416.
- McCarthy, S. J. & Woodard, R. (2017). Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction, *Pedagogies: An International Journal*, Doi: 10.1080/1554480X.2017.1376672
- MEB, (2013). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programları, 9-12*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Meidl, T. & Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse students. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Turan, S.). Nobel Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2013).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Penuel, W.R., Gallagher, L.P., & Moorthy, S. (2011). Preparing teachers to design sequences of instruction in earth science: A comparison of three professional development programs. *American Educational Research Journal*, 48(4), 996 – 1025.
- Remillard, J.T. & Bryans, M.B., (2004). Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: Implications for teacher learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 352–388.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts of research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211–246.

- Remillard, J. T. (2018). *Mapping the Relationship Between Written and Enacted Curriculum: Examining Teachers' Decision Making*, In G.K., H.F., M.G., A.K., E.S. & B.X. (Eds), *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 483-500). Hamburg, Germany: Springer.
- Roth McDuffie, A. & Mather, M. (2006). Reification of instructional materials as part of the process of developing problem-based practices in mathematics education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(4), 45-66.
- Roth McDuffie, A., Choppin, J., Drake, C. & Davis, J. (2018). Middle school mathematics teachers' orientations and noticing of features of mathematics curriculum materials. *International Journal of Educational Research*, 92, 173-187.
- Rudduck, D. (1987). Can school-based curriculum development be other than conservative? In N. Sabar, J. Rudduck and W. Reids (Eds), *Partnership and autonomy in school-based curriculum development*. (pp. 80-83) Sheffield: University of Sheffield.
- Sherin, M.G., & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 467-500.
- Şirin, S. (2017). *Bir Türkiye hayali*. İstanbul: Doğan ve Egmont Yayıncılık.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 33(147), 54-70.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara, METU.
- Troyer, M. (2017). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum, *Journal of Curriculum Studies*. 51(2), 1-27.
- Troyer, M. (2019). Productivity of teacher adaptations to an adolescent literacy curriculum. *The Elementary School Journal*. 119(3), 1-35.
- UNESCO-GEM, (2017). *Global education monitoring report 2017-2018: Accountability in education*. France, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publishing. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf>
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 107-120.
- Ünsal S. ve Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551. doi: 10.24106/kefdergi.3131

- Viirpalu, P., Krull, E. & Mikser, R. (2014). Investigating Estonian teachers' expectations for the general education curriculum. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 54-70. doi: 10.2478/jtes-2014-0011
- Westwood Taylor, M. (2010). *Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, CA.
- Westwood Taylor, M. (2013). Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 295-321.
- Westwood Taylor, M. (2016). From effective curricula toward effective curriculum use. *Journal for Research in Mathematics Education*. 47(5), 440-453.
- Yazıcılar, Ü. & Bümen, N.T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609.
- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

**ORCID**

Nilay T. BÜMEN  <https://orcid.org/0000-0003-1891-6589>

Ümran YAZICILAR  <https://orcid.org/0000-0002-5535-9075>

## SUMMARY

### **Introduction**

*Although the curriculum is expected to be implemented in a nationwide standard, research reveals that teachers do not follow the curriculum directly and make adaptations in Turkey. Hence, it can be concluded that teachers are forced to take on the responsibility to adapt centrally designed curriculum according to local needs. As it is common that teachers working in different schools adapt their curriculum for various reasons, it is estimated that patterns and reasons of adaptation in state and private high schools may differ. Also, considering the lack of research on the subject in Turkey, we assume that the uncovering of patterns and reasons of adaptation will contribute to the field of curriculum studies. In this context, the aim of the research is to compare the ninth-grade teachers working in the state and private high schools adapt their curriculum, and to explore the main factors that influence the process. The research questions were as follows: (a) how and why do mathematics teachers in state and private high schools adapt their curriculum? (b) what are the main factors that influence the adaptation process? It is thought that this study will contribute to the literature by providing data for institutions and people responsible for curriculum development, proposals to adaptation processes and new curricula, and by opening up the concept of curriculum adaptation, which is not much studied in Turkey, into discussion.*

### **Methodology**

*The holistic multiple case pattern selected, and deviant case sampling was used in order to reflect the differences in the adaptation of teaching - learning processes in state and private high schools where the same curriculum is used. The study group is composed of four ninth grade mathematics teachers who work in a private high school and a vocational high school located in Konak province of Izmir. The data was collected through documents, observations and interviews. The whole data set was analyzed by using content analysis technique with both of inductive and deductive approach.*

### **Findings**

*Findings show that used adaptation patterns are omitting, extending and revising. While teachers at the state high school adapt for remedial teaching; teachers in private high school focus more on increasing success and preparing for university exams. According to teacher interviews, the underlying factors of the adaptations and the factors affecting the adaptation process are the centralized education system, degree of flexibility granted to teachers, structure of curriculum and student profiles. It was identified that the curriculum is adapted due to reasons like centralized curriculum that is not being able to match the readiness levels of all high school students, incompatibility between the content of the university entrance exam and the curriculum materials, timing suggestions' being unrealistic. It was determined that, although not facing any negative reactions when they inform their managers and/or academic coordinators about the adaptations they would like to make, the participating private high school teachers do not feel independent. This is not the case for teachers in the state high school. According to findings,*

while teachers in private high school do not complain that their curriculum are simpler and more general; teachers in state high school complained about the whole adaptation work's being put on their shoulders, stating a need for detailed examples of activities/materials to deal with individual differences. The most important cause of this is, of course, individual differences in classes. While the homogeneous class formation in private high school enables the teachers to adapt more comfortably, teachers at the state school do not know how to cope with individual differences. Hence, these teachers suffer unavoidably in evaluating and adapting the curriculum and materials to student profiles.

### **Discussion**

In conclusion, to enable teachers to analyze curriculum and strategically adapt curriculum materials, there is a need to create opportunities. It will be especially useful to offer adaptation options for curriculum materials by taking student diversity in different high school types into consideration. Furthermore, teachers' ability to evaluate materials needs to be developed, and workshops in which they can discuss teaching methods and techniques, material design and assessment with their colleagues should be held. As mentoring and collaboration have a positive effect on effective use and adaptation of the curriculum, school-based and long-term professional development programs aimed at enriching teachers' adaptation skills should be organized. In this context, teachers' curriculum literacy should be increased and both in pre-service education and professional development, pedagogical design capacity should be strengthened. For further studies, curriculum adaptations in different courses and grades, relationship between teacher autonomy and curriculum adaptations, teachers' expectations from the curriculum, the consequences of simplified curriculum, teachers' curricular reasoning and underlying factors could be explored.



## EK-1: Başlangıç Tema ve Kodları

<b>Başlangıç Tema ve Kodları</b>	
Uyarlama Örüntüleri <i>Sherin ve Drake, 2009</i> <i>Drake ve Sherin, 2006</i> <i>Li ve Harfitt, 2017</i> <i>Bernard, 2017</i> <i>Troyer, 2017</i>	Atlama* İçerik/konu atlama Kazanım atlama Genişletme* İçerik/konu ekleme Kazanım ekleme Yeni bir etkinlik tasarlama/ekleme Yeniden Düzenleme* İçerik değiştirme Ders kitabında yer alan etkinliği değiştirme Kazanımların sırasını değiştirme
Uyarlama Yapma Nedenleri <i>Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2019</i> <i>McCarthy ve Woodard, 2017</i> <i>Yazıcılar ve Bümen, 2019</i>	Merkezi sınavlar Öğrenciden kaynaklı sebepler Öğretim programı özellikleri ( <i>aşırı yoğunluk</i> )
Uyarlama Sürecini Etkileyen Etmenler <i>Fernandes, Leite, Mouraz ve Figueiredo, 2012</i> <i>McCarthy ve Woodard, 2017</i> <i>Hong ve Youngs, 2016</i> <i>Li ve Harfitt, 2017</i> <i>Viirpalu, Krull ve Mikser, 2016</i>	Öğrenmenin yapıldığı ortam Öğrenci temeli Pedagojik temeli ve Mesleki Gelişim Disiplin içeriği/konu alanı temeli Kültürel çeşitliliğe dikkat çekme temeli Politika temeli Öğretmen özerkliği temeli

\*TTK'nın yayımladığı 2013 yılı MEB Ortaöğretim Matematik dersi öğretim programlarında kazanım, içerik ve süre öğelerine ağırlık verdiği; öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme süreçlerine dair herhangi bir örnek veya kullanılması gereken uygulamanın örneğinin yer almadığı görüldüğünden uyarlama örüntüleri başlangıç kod listesi kazanım ve içerik odaklı olacak şekilde tasarlanmıştır.

## EK-2: Asıl Tema ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Tanımı
Uyarlama Örüntüleri	Atlama	<i>İçerik atlama</i>	Öğretmenlerin programda belirtilen herhangi bir öğrenme alanı veya üniteyi atlamak yerine ünite içinde yer alan konu genişliğinde atlamalar yapmak ( <i>konuyu bütünüyle değil yüzeysel işlemek</i> )
		<i>Ders kitabındaki atlamalar</i>	MEB ders kitabında öğrencilerin seviyelerine uygun olan soru türlerini seçip, uygun olmayanları atlama
	Genişletme	<i>Farklı kaynak/materyal kullanma</i>	MEB'in ders kitabının yerine veya yanı sıra kendi hazırladığı materyali kullanma
		<i>Konu ekleme</i>	Programda yer almayan içeriği öğretime dahil etme
Yeniden düzenleme	<i>Etkinlik ekleme</i>	<i>Sıralamada değişiklik yapma</i>	MEB ders kitabındaki etkinlikler yerine öğretmenin kendisinin etkinlik tasarlaması ve eklemesi
		<i>Sürede değişiklik yapma</i>	Kazanımların veya konuların sıralamasını değiştirme Konulara ayrılan sürelerin arttırılması veya azaltılması
Uyarlama Nedenleri	Öğrenci profiline göre uyarlama Sınav sistemine göre uyarlama		Öğrencilerin bilişsel düzeyleri ve ihtiyaçlarının dikkate alınması Sınav içeriğinin dikkate alınması
Uyarlamayı Etkileyen Etmenler	Öğrenci temeli		Öğrencinin ilgi, istek, ihtiyaç ve hazırbulunuşluğunun etkisi
	Program temeli		Programın yapısı ve içeriğinin etkisi
	Sistem ve eğitim politikaları temeli Öğretmene tanınan esneklik derecesi		Ülkede benimsenen eğitim, denetim ve sınav politikalarının etkisi Öğretmenlerin programda değişiklikler yapabilmek için kendilerine tanınan esneklik derecesi

## Okullarda Denetimin Gerekliği Üzerine Öğretmen Görüşleri\* \*\*

### Teachers' Opinions about the Necessity of Supervision in Schools

Vicdan ALTINOK<sup>1</sup>, Mine TEZEL<sup>2</sup>, Serpil S.GÜNGÖR<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, valtlnok@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Polatlı TOBB Fen Lisesi, mine-altin@hotmail.com

<sup>3</sup>Polatlı Esentepe Ortaokul, srplsngngr@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 29.11.2019**

**Yayına Kabul Tarihi:19.01.2020**

#### ÖZ

*Bu çalışmanın temel amacı, okullarda denetimin öğretim sürecine katkı sağlayıp sağlamadığını tespit etmektir. Denetim sürecinin, eğitim sisteminin amaç ve politikalarının doğru şekillenmesine yardımcı olup olmadığı, plan ve programların amaca uygun yürütülmesine katkıda bulunup bulunmadığı, okulun toplumun beklentilerini karşılayacak şekilde faaliyetler geliştirmesinde rehber olup olmadığına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) çalışmasıdır. Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılarak, yarı-yapılandırılmış sorular aracılığıyla okul yöneticilerinin, denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri genellikle denetimlerin bir katkı sağlamadığını ve belge kontrolünden ileri gidemediği noktasında olmuştur. Ülkemizdeki eğitim sisteminin amaç ve politikalarının uzun süreli olmadığı, değişen politikalar arasında bir tutarlılık bulunmadığını, eğitim öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi konusunda denetçilerden gerekli yardımı göremediklerini düşünmektedirler. Öğretmenler okullarda yapılan denetimin zaman alan ve maddi kaynak kaybına neden olan bir süreç olduğunu düşünmekle beraber, mutlaka yapılması gereken bir çalışma olduğunu belirtiyorlar.*

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim denetimi, Denetim, Öğretmen görüşleri

---

\* **Alıntılama:** Altınok, V., Tezel, M. ve Güngör, S. (2020). Okullarda denetimin gerekliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 225-253.

**ABSTRACT**

*The main purpose of this study is to determine whether supervision in schools contributes to the teaching process. Opinions regarding whether the supervision process helps to shape the aims and policies of the education system correctly, whether it contributes to the proper execution of plans and programs, and whether the school is guiding in developing activities to meet the expectations of the society are stated. This study is a phenomenology study which is one of the qualitative research methods. In this research, the opinions of school principals about audit practices were evaluated through semi-structured questions by using interview technique. Teachers' views were generally that the audits did not contribute to and could not go beyond document control. They think that the aims and policies of the education system in our country are not long-term, that there is no consistency between the changing policies and that they get not the necessary assistance from the auditors in planning and conducting educational activities. Teachers, that the supervision conducted in schools is a time consuming and costly process, but they are thinkings a work to be done*

**Keywords:** Education supervision, Supervision, Teacher's opinions

**GİRİŞ**

Toplumsal hayat, bireylerin içinde yaşadıkları durumlara ilişkin aldıkları kararlarla şekillenir. Alınan her yanlış kararın etkilenecekler üzerinde olumsuz sonuçlar oluşturması kaçınılmaz olduğu için, doğru karar almak bireyler için her daim önemli bir konu olmaya devam edecektir. Doğru karar verebilmek için gerekli olan ön koşul durumu etkileyen faktörler hakkında gerçekçi ve güvenilir bilgiye sahip olabilmektir. İçinde bulunduğumuz çağda etkin ve söz sahibi olabilmenin odağını eğitim-öğretim oluşturmaktadır. Eğitim kurumları, var olan kaynakların kullanımı, paylaşımı, aktarımı ve korunması ile insan kaynağının yetiştirilmesinde önemli bir sorumluluk taşımaktadır. Çağdaş bir eğitim kurumu, sahip olduğu her türlü teknik, bilgi ve bilim gücünü, ek kaynak oluşturabilen, elindeki imkânları en verimli bir biçimde kullanarak, bilim ve toplum adına faydalı katkılarda bulunabilir. Hızla değişen bilgi ve teknolojiye ilerlemeler, insanları ve eğitimcileri de değişmeleri yönünde etki oluşturmuştur. Ayrıca eğitim sisteminin yapısı ve uygulamalarında da değişim zorunlu hale gelerek, var olan yeni duruma uyum sağlamaları gerektirmektedir. Topluma insan yetiştirmek, hata affetmeyen yapıldığında ise telafisi zor olan bir durumdur. Bu nedenle insanları iyi

yetiştirmek en az onları doğru yönlendirmek ve mutlu olmalarını sağlamak kadar önemlidir.

Eğitim öğretim etkinlikleri genellikle sınıf ortamında gerçekleşir. Eğitim öğretim sürecini öğretmenlerin nasıl yürüttükleri önemli bir noktadır. Sürecin uygulayıcıları öğretmenler olduğundan, çoğunlukla sürece üst yönetim noktasından bakamayabilirler. Bu nedenle de önemli sayılabilecek bazı unsurları da gözden kaçırabilirler. İşte bu noktada denetim, öğretmenlere etkin bir eğitim-öğretim süreci konusunda geri bildirimde bulunarak onların profesyonel bir gelişim sağlamalarına katkıda bulunabilir (Wanzare ve Costa, 2000). Günümüz koşullarında okullarda gerçekleştirilen denetim anlayışı, sınıf öğretimini gözlemek, sınıf eğitimini geliştirmek, gözlemlenen öğretmenin analiz edilmesi ve öğretmenle gözlemcinin yüz yüze görüşmesi yönündedir (Tracy, 1995). Halbuki denetim, öğretmene ve okul yöneticisine kendini gösterme yani ifade edebilme fırsatı vermelidir.

Denetimin birden fazla açılımı vardır. Kontrol anlamına gelen yapılması gerekenle, yapılan arasındaki farklılığı ortaya koymak; çalışma ve etkinliklerin yeniden gözden geçirilmesi anlamında revizyon; belirli zaman aralıkları ile yapılan değerlendirmelerle uygulamaların yasalara ve yönergelere uygun yürütölüp yürütölmediğini belirlemek anlamında teftiş; önceden tespit edilmiş kriterlerle elde edilen sonuçları karşılaştırma anlamında değerlendirme; gibi kavramların tümünü içine alan bir üst kavramdır (Aksoy, 2006; Gönölaar,2007; Taymaz, 2010).

Yönetim biliminin anlayışı ile ortaya çıkan işletmelerde sadece kontrol odaklı olarak gerçekleştirilen denetim süreci eğitim alanına uyarlanarak eğitim örgütlerin de denetimin kontrol odaklı yer aldığı görölmektedir. Zaman içinde yönetim bilimi ve eğitim bilimindeki gelişmelere dayalı olarak insan odaklı bir anlayışa dönuşmüştür. Günümüzde, gelişmiş ölkelerde, eğitim denetiminin daha çok çalışanlara hem mesleki hem de kişisel rehberlik etme, işine motive etme, çalışma koşullarını iyileştirme gibi konulara yer verdiği görölürken, gelişmekte olan ölkelerde eksikleri saptama bunlara yönelik önlem alma noktasından ileri gidememiştir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da denetime ihtiyaç vardır. Eğitim sisteminde

denetimin önemi ve farklılığı bu alanın kendine özgü özelliğinden kaynaklanmaktadır. Eğitim hizmeti önemli ölçüde sınıfta, öğrenci öğretmen etkileşimi ile gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan yapılacak denetimin amacı öğretmene katkıda bulunmak, işini kolaylaştırmak, motivasyonunu yükselmek ve gelişimine katkıda bulunmak olmalıdır. Bu bakış açısı ve anlayış her kademede benimsenmediği takdirde, okul müdürü ya da müfettiş kendini tatmin etmek için, denetim yapıyorsa bu tür bir yaklaşımın katkı sağlaması mümkün değildir.

Ülkemizde eğitim denetim alanında Türk Eğitim Sisteminde teftiş hizmetlerinin Tanzimat Dönemi'nde başladığı tahmin edilmektedir. 1846 yılında Maarif-i Umumiyenin gösterdiği gerekçeye dayanarak Esat Efendi başkanlığında Mekâtib-i Umumiye Nezareti kuruldu. Bu nezaret icra organı durumunda olup, yetki sahası sıbyan ve rüşdiye okulları ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle ona merkezi maarif teşkilatının kuruluşuna doğru atılmış önemli bir adım gözüyle bakılmaktadır (Buluç, 1997; Bilir, 2014). 1900'lerin başlarında eğitim müfettişleri denetim, rehberlik ve soruşturmanın yanı sıra öğretmenlerin görevlendirilmeleri ve görevden alınmasıyla sorumlu tutulmuştur (Bilir, 1991). Cumhuriyet Dönemi'nde eğitimle ilgili değişiklikler kaynağını 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan almıştır (Akyüz, 2015, s. 329). 1925 yılında hazırlanan Maarif Müfettişlerinin Hukuk, Salahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat ile Maarif Vekili adına tüm eğitim kuruluşlarını kanun, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak denetlemek üzere görevli müfettiş-i umumilerin yanına muavinlerinin atanması hükme bağlanmıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminin temelleri 1924'te atıldıktan sonra MEB bünyesinde eğitim denetimini odağa alan yasal düzenlemeler yapılmıştır (Kurum ve Çingir, 2017). 1933 yılında 2287 sayılı Kanun ile Milli Eğitim Bakanlığı örgütü genişletilmiş, bu Kanunun 10'uncu maddesinde Teftiş Kurulunun oluşturulması ve görevleri yeniden düzenlenmiştir. 14.9.2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiş, Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kurulmuş, böylece Bakanlığın hizmet birimleri arasında yerini almıştır. 14.03.2014 tarihli 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle

Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile yapılan değişiklikler sonucunda Millî Eğitim Denetçiliği ve İl Eğitim Denetmenliği unvanları Maarif Müfettişi unvanıyla birleştirilmiş ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Millî Eğitim Denetçileri İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmıştır (MEB,2012).

Ayrıca, 2017'den itibaren il ve ilçe müdürlükleri, birleştirilmiş sınıflar, ilkokullar, ortaokullar, bütün lise türleri, özel öğretim kurumları, özel öğrenci yurtları ile diğer kurumlar üç yıllık denetim programına alınmıştır. Maarif müfettişleri ders denetimi yapmayacak. Ders denetimleri okul müdürleri tarafından yapılacak. Yeni uygulamayla öğretmenlerden beklenen performans kriterleri, Millî Eğitim Temel Kanunundaki amaç ve ilkeler ile okulun ve dersin amaçları doğrultusunda gerçekleştirilecektir.

Türkiye, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemiyle birlikte, her alanda yeni bir döneme girilmiştir. Yeni sistemle Millî Eğitim Bakanlığı adil, insan merkezli, öğretmen temelli, kuramda evrensel uygulamada yerli, esnek, çağın yönelimlerine uygun, hesap verebilir ve sürdürülebilir bir dönüşüm olması beklenmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu'nda denetim sürecinde yer alan inceleme, araştırma ve soruşturma ile kurumsal rehberlik alanları iki ayrı uzmanlık alanının oluşturulacağı, denetim süreci ve müfettişlik rolleri, öğretmen ve okulların ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetlerini vermek üzere yeniden düzenleneceği belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin araştırma, inceleme ve soruşturma görevleri ile birlikte, yapılandırılmış gözlemler, paydaşların görüşleri, veri toplama araçlarıyla elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporlarını okula ve Millî Eğitim Bakanlığına sunacakları ifade edilmiştir. Bu raporların gelişim odaklı olarak ilgili birimlerle paylaşılacağı, sadece hata ve eksiklik bulmak değil, gelişim sürecine katkı sağlayacak bir veri olarak d kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca; okul gelişimine yönelik rehberlik uygulamalarının, il ve ilçe düzeyinde de düzenleneceği; okul ve program türlerine bağlı uzmanlaşmış Kurumsal Rehberlik ve Teftiş dallarının oluşturulacağı vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Eğitim sürecinde denetimin önemi ortaya koyan, denetimin bir alt sistem ve yönetim süreçlerinde bir unsur olarak ele alınması ve kurumlar, kuruluş nedenleri olan

amaçlarını gerçekteşirme düzeylerini sürekli takip etmek zorunda olmalarıdır. Bu noktada denetim, var olan süreci kontrol ederek, uygulamalardaki sapmaları tespit etmek ve süreci geliştirerek kurumlarının sağlıklı bir biçimde hizmet vermesine katkı sağlamaktır (Gündüz, 2015). Ayrıca, denetimin eğitim kurumlarının amaç ve ilkeleri doğrultusunda aktif ve verimli olabilmeleri için rehberlik yapmak, kurumlar arasında eşgüdüm sağlama ve işbirliğini geliştirme gibi işlevleri de yerine getirmesi beklenir. Denetim genel olarak eğitimin niteliğini artırmada ve ilerlemesinde itici bir güç olarak da rol oynamaktadır (Vanhoof ve Petegem, 2007). Denetim, eğitim programlarının birçok yönünü etkileyen bir teknik ve sosyal süreçtir (Aydın, 2007). Glickman, Ross Gordon ve Gordon'a (2014) göre denetim başarılı bir okulun güçlendiricisidir. Bu ifadeler denetim sürecinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Denetimin işlevlerinden biri de çalışanların geliştirilmesi ve yeterliklerini artırılması olduğundan, denetim çalışanlar açısından önemli ve gerekli bir araç olarak tanımlanabilir. Bilindiği üzere teorik açıdan örgütlerdeki denetim, örgüt amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirerek, başarı ve verimliliğini artırmaktır. Bunun içinde yapılacak olan denetimlerle, kontrol sağlamak, sorunları tespit edip-önlem almak, iletişimi geliştirmek, fiziksel ve insan kaynaklarını daha etkili kullanmak, çalışan ve örgüt amaçları arasında bir bağ kurmak gibi fonksiyonları yerine getirebilmesi gerekir. Denetim kavramı kendi içinde bir önem taşıırken, öğretmenlerin denetim alanında yapılan araştırmalarda genellikle süreci ve müfettişleri yetersiz olarak değerlendirmeleri bağlamında acaba denetimin gerekli olup olmadığına ilişkin bakış açılarını ortaya çıkarmak açısından bu araştırmanın önemlidir.

Denetim alanında yapılan araştırmalarda müfettişlerin, aynı konudaki denetimlerde birbirlerinden farklı istek ve uygulamalar talep etmesi denetim sürecine ilişkin güveni olumsuz etkilediği (Kazak, 2013), müfettişlerin çeşitli konularda memnuniyetsizliklerinin bulunduğu (üst yönetim, görevin doğası, çalışma koşulları ve teftişte yaşanan sorunlar) (Şahin, Çek ve Zengin, 2011), bir de ücret sistemi, yükselme olanakları, statü belirsizliği, sıra dizinsel merkezi yapılanma gibi denetimin yapısal sorunlarının olduğu (Kayıkçı, 2005), müfettişlerin, rehberlik ve iş başında yetiştirme



görevini daha çok önemsemeleri; soruşturmaya ilişkin görevlerini en son önem verdiklerini belirttikleri (Bülbül ve Acar, 2012), buna karşın müfettişlerin inceleme soruşturma görevlerinin daha fazla olduğu, bunun rehberlik görevi ile çeliştiği (Özmen ve Şahin, 2010), ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin müfettişleri hemen hemen her konuda yetersiz görmesi, müfettişlerin ise kendilerini her konuda yeterli bulması (Karakuş ve Yasan, 2013), araştırmalarda, rehberlik faaliyetlerinde müfettişlerle iletişim problemleri yaşandığı ve sıra dizinsel katı bir yapının rehberlik faaliyetlerini olumsuz bir biçimde etkilemesi (Döş ve Kayran, 2013), müfettişlerin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirme davranışlarına ilişkin tutumlarına yönelik yönetici ve öğretmenler görüşlerinin “kararsızlık” düzeyinde olması (Gündüz, 2010), müfettişlerle ilgili ortaya konan metaforların genellikle olumsuz olması (Töremen ve Döş, 2009), denetim sistemine ve müfettişlere karşı olumsuz bir algıya sahip olan denetlenenlerin bulunması (Aslanargun ve Tarku, 2014), müfettişlerinden insan ilişkileri çerçevesinde denetim davranışı göstermesi beklenmesi (Ünal ve Yıldırım, 2011), müfettişlerden en çok insan ilişkileri ve iletişim becerilerini kullanmalarının beklenmesi (Kayıkçı ve Uygur, 2012) araştırmalarda dikkat çeken noktalardır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler kendi buldukları noktadan denetim sürecini ve müfettişleri olumsuz değerlendirmeleri söz konusu iken müfettişlerin çalışma koşulları ve meslek özelliklerine ilişkin yetersizlikler olduğunu belirtirlerken kendilerini mesleki açıdan yeterli görmektedirler. Bir de denetim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde denetimin nasıl olması gerektiği ve denetçilere yönelik birçok çalışmanın var olmasına karşın, denetim faaliyetlerinin hangi amaçlarla yapıldığı ve denetim sürecinin eğitim alanına katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda çalışmalara yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca denetim sürecinde rol alan sorumluların görevlerine verdikleri önem düzeyi belirtilmemiştir. Bu araştırmada amaç, başarılı bir eğitim için öğretmenler denetim faaliyetlerinin ne kadar katkı sağladığına ilişkin görüşlerini ve okullarda öğretmenlerin görevlerini yaparken denetim kavramından ve uygulamalarından ne yönde etkilendiklerini belirlemektir. Denetim sürecini her açıdan olumsuz değerlendiren öğretmenlerin okulda denetime gerek olup, olmadığını

noktasındaki görüşleri alınmıştır. Müfettişler her konuda kendilerini yeterli görmesinden dolayı denetimin gerekliği konusunda olumlu düşünecekleri varsayımı ile araştırmada yer verilmemiştir.

## YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) çalışmasıdır. Nitel araştırmalar katılımcıların bakış açılarını ve anlam dünyalarını, duyu ve düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkarmayı amaçlar (Christensen, Jhonson and Turner,2015). Olgubilim deseni aslında farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanmayı sağlamaktadır. Tamamıyla yabancı olmayan bununla birlikte anlamını net olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) araştırmaya uygun bir zemin oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken, daha geçerli ve doğru veri toplayabilmek için farklı sosyo- ekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki okullardan seçim yapılmıştır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Amaçsal örneklemede maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Araştırma lise ve ortaokullarda görev yapmakta olan 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Denetimle ilgili yapılan araştırmalar genellikle İlkokullar üzerinde yapıldığından çalışma grubunda yer verilmemiştir. Araştırmaya katılan çalışma grubuna ait veriler aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	Branşı	Çalışmakta Olduğu Kurum	Çalışma süreleri
Kadın	Tarih	Polatlı Duatepe Anadolu Lisesi Ankara	11
Kadın	Fizik	Polatlı Duatepe Anadolu Lisesi Ankara	6
Kadın	Edebiyat	Rıdvan Ege-Binnaz Ege Anadolu Lisesi Çankaya -Ankara	25
Kadın	Biyoloji	Şereflikoçhisar Tuz Gölü Anadolu Lisesi Ankara	4
Erkek	Matematik	Erciş Borsa İstanbul MTAL Van	4
Erkek	Coğrafya	Erciş Borsa İstanbul MTAL Van	4
Erkek	İngilizce	Polatlı TOBB Fen Lisesi Ankara	17
Erkek	İngilizce	Polatlı Esentepe Ortaokulu Ankara	8
Kadın	Türkçe	Polatlı Esentepe Ortaokulu Ankara	6
Kadın	İlköğretim Matematik	Keçiören Kocatepe Ortaokulu Ankara	6
Erkek	Müzik	Polatlı Esentepe Ortaokulu Ankara	8
Kadın	İlköğretim Matematik	Zeytinburnu Abdülhak Hamit Ortaokulu İstanbul	6
Kadın	İlköğretim Matematik	Elmadağ Karacahasan Ortaokulu Ankara	6
Kadın	Rehberlik	Esentepe Ortaokulu Karabük	8
Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Altındağ MTAL Ankara	14

Araştırmaya katılan öğretmenler 9'u kadın, 6'sı erkek olmak üzere toplam 15 kişidir. Çalışma sürelerine bakıldığında da en az 4 yıl ve en fazla 25 yıl olduğu görülmektedir. Farklı okullardan ve farklı branşlardan öğretmenlerin katılımcı olması araştırmada elde edilen verilerde farklı görüşlerin yansımaları sağlaması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca çalışma sürelerinin 4 yılın üstünde olması bilgi ve tecrübe birikimleri açısından yeterli olduklarını da göstermektedir.

#### Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden bilgi alabilmek için araştırma amacı çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda

öğretmenler, okullarda denetime gerek olup olmadığına ilişkin görüşlerini ortaya koymalarını sağlayacak sorular hazırlanmıştır. Görüşmede kullanılacak sorular hazırlanırken araştırma konusuna ilişkin çalışmalar taranmış, konu hakkında 2 eğitim bilimleri uzmanı ve 2 maarif müfettişinin görüşleri alınmış, sonra elde edilen bilgiler çerçevesinde “7” adet soru oluşturulmuştur. Düzenlenen sorular önce anlaşılabilirlik düzeyi ve sorulara ilişkin önerilerini almak üzere bazı öğretmenlerle ön görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda öneriler ve geribildirimler dikkate alınarak soruların sayısı “5”e düşürülmüştür. Son şekli verilen ve araştırmada kullanılan sorular aşağıdaki gibidir.

1. Okullarda yapılan denetim öğretim sürecine katkıda bulunuyor mu? Niçin?
2. Yapılan denetimler eğitim sisteminin amaç ve politikalarının doğru şekillenmesine yardımcı oluyor mu?
3. Denetimler okulda plan ve programların amaca uygun olarak yürütülmesine katkı sağlıyor mu?
4. Yapılan denetim okulların buldukları çevre ve toplum beklentilerini karşılayacak şekilde faaliyetlerini geliştirmesinde rehber oluyor mu?
5. Okullardaki denetimin zaman ve maddi kaynak kaybı olduğunu bu yüzden denetime ihtiyaç olmadığını düşünüyor musunuz?

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılarak, yarı-yapılandırılmış sorular aracılığıyla öğretmenlerin, denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlere ilk olarak araştırma ile ilgili tanıtıcı bir bilgi verilmiş, sorular öğretmenlere iletilerek konu üzerinde önceden bilgi sahibi olmaları sağlanmış, düşüncelerini yapılaştırma imkânı verilmiştir. Bu da görüşme yapılırken onları yönlendirecek, etkileyecek ve zaman kaybına neden olabilecek olumsuz durumların oluşmasını engellemiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle buldukları okulda 30 dakikalık birebir görüşme yapılarak, sorulara verdikleri cevaplar ses kaydı ve

not alma yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Uzaktaki katılımcılarla da telefon ile görüşme yapılmıştır. Bu şekilde görüşme yapılacak katılımcılardan önceden izin alınmıştır. Not alma işlemleri görüşmeyi yönlendirmeyecek ve katılımcının konsantrasyonunu bozmayacak şekilde yapılmasına dikkat edilmiştir.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu araştırmada öğretmenlerin denetimin gerekliliğine ilişkin görüşlerine ilişkin bilgi alabilmek için denetim hedefleri göz önüne alınarak önce literatür taraması yapılarak, sorular hazırlanmış, daha sonra bu sorular eğitim bilimleri alanında denetim uygulamalarına ilişkin çalışmaları olan 2 öğretim üyesinin ve YÖK'de görevli 2 müfettişin görüşleri alınarak son şekli verilmiş. Sorular önce öğretmenlik yapmakta olan olan yüksek lisans öğrencilerine sorulmuş, onlardan alınan geri bildirimler sonucu tekrar düzenlenerek soru sayısı azaltılmıştır. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olması ve yeterli bilgi edinebilmek için araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayacak öğretmenlerin bulunduğu okullarda araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın her aşamasında etik kurallara uygunluğu sağlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu uygulamadaki amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri tespit etmektir. Araştırmada elde edilen veriler ilk önce kavramsallaştırılmış, daha sonra da ortaya konan kavramlara göre veriyi betimleyen temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi, bir takım kurallara dayalı kodlamalarla, herhangi bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik aşamaları ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Toplanan verileri analiz ederken öncelikle, görüşme kayıtları incelenmiş ve çözümlenmeler yapılmıştır. Elde edilen bilgilerden 15 sayfa veri elde edilmiştir. Her soru için verilmiş olan cevaplarını ortak noktaları dikkate alınarak alt kategoriler belirlenmiştir. Bu işlem, bağımsız bir eğitim bilimleri uzmanına da sunularak kavramsal kategoriler oluşturması istenmiştir.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın iç ve dış geçerliliği için uzman görüşlerinin yanı sıra soruların amaca uygun veri toplanmasına katkı sağlayıp sağlamadığını tespit edebilmek için “5” öğretmenle de ön görüşme gerçekleştirilmiştir. İç güvenirlik için görüşler arasındaki tutarlık, analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilmesi dış geçerliliktir. Bunun için de doğrudan alıntılar ve amaçlı örneklem metodu kullanılarak dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Yani katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşımla yapılandırılarak amaçlı örneklem yöntemi uygulanmıştır. Üzerinde çalışılan olgu veya konuyu bir bütün olarak incelemesi, bir resim oluşturulabilmesi için elde edilen verileri teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler kullanılır. Bunlar: katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, uzman incelemesidir. Uzman ve meslektaş görüşü alınarak geçerlilik sağlanmıştır. Veriler doğrultusunda kodlamalar yapılarak, önceden belirlenen unsurların yanı sıra yeni unsurlara da ulaşılması içerik analizi sonucunda gerçekleşmiştir. Eğitim bilim uzmanının yaptığı düzenleme ile araştırmacının yaptığı düzenlemeler karşılaştırılarak araştırmanın güvenirliliği tespit edilmiştir. Karşılaştırma sonucunda yüzde 82 oranında düşüncelerde benzerlik olduğu görülmüştür. Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlik formülü kullanılarak bu oran hesaplanmıştır (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100. Tespit edilen alt unsurlar, araştırma konusunda ve nitel araştırmada uzman olan öğretim üyelerinin görüşleri alınarak elde edilen alt unsurlar üzerinde kodlayıcılar arası güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen değerin %70’in üzerinde olması verilerin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur(Miles ve Huberman, 1995).

## BULGULAR

Araştırmada, katılımcılara sorulan beş soruya ilişkin cevapların önemli unsurları dikkate alınarak üzerinde durulan kavramlar belirlenmiş, bu kavramlar kodlanarak benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Yapılan genel değerlendirme sonrasında ortaya çıkan sonuçlara göre önerilere yer verilmiştir. Öğretmenlere sorulan sorular ve bunlara verilen cevapların analizleri sonucunda elde edilen bulguları daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için tablo halinde belirtilmiştir.

### 1. Denetimin Öğretim Sürecine Katkısına İlişkin Görüşler

Araştırma grubundaki öğretmenlerin “okullarda yapılan denetim öğretim sürecine katkıda bulunuyor mu? Niçin?” sorusuna vermiş oldukları cevap aşağıdaki Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2.** Denetimin Öğretim Sürecine Katkısına İlişkin Görüşler

<b>Çalışma Grubunun Görüşleri</b>	<b>f</b>
Denetimin evrak düzeyinde katkısı var. Evrakların tam olması yeterlidir.	K1, K3 ,K8, K13, K10
Denetim amacı doğrultusunda yapılmadığı için öğretime katkı sağlamıyor.	K2
Denetime gelen kişinin branşlara ilişkin bilgi sahibi olmamasından katkı sağlamıyor.	K3
Denetimi yapan kişinin kendini yetiştirmediği için katkı sağlayamıyor.	K4
Denetim öğretmen ve öğrencileri koordine ederek kapsamlı amaçlara yönlendirirse katkı sağlayabilir.	K5
Denetim çalışanlarda görev bilinci olmamasından dolayı katkı sağlamıyor.	K6
Doğru ve zamanında yapılan denetim katkı sağlar.	K7, K12
Objektif ve bilimsel temellere dayalı yapılmayan, donanımlı ve nesnel olmayan bir denetim katkı sağlamıyor.	K9, K11
Denetim içeriksel olarak yanlış yapıldığından katkı sağlamıyor.	K14
Denetim öğretimde bir standart sağladığı için katkı sağlıyor.	K15

Tablo 2’de görüldüğü üzere 5 katılımcı denetimin kâğıt üzerinde kalan bir evrak denetimine yönelik olduğunu ifade ederken, denetimlerin doğru ve zamanında yapılmaması, objektif ve nesnel olmamasından dolayı öğretim sürecine bir katkısının

bulunmadığını belirtmişlerdir. Bunun dışında denetime gelen kişilerinde yetersizliklerinin bulunmasından öğretmenlere öğretim sürecine yönelik rehberlik yapamadıklarını ortaya koymuşlardır. Fakat 15 katılımcıdan biri öğretim sürecine standartlar oluşturulması açısından katkı sağlayacak düzeyde olduğunu;

K15: “Denetimlerin öğretim sürecine en önemli katkısı yurt düzeyinde en azından aynı programı uygulayan okullar bağlamında davranış birlikteliği sağlaması ayrıca ortak hedeflere ulaşma anlamında atılacak adımların kontrolünü sağlaması açısından önemlidir. Bir merkez tarafından koordine edilen bu tip denetimler sayesinde Hakkari’de de Edirne’de de aynı uygulamaların yapılmasını sağlayarak öğretimde bir standart sağlamaktadır” demiştir.

## 2. Denetimin Eğitim Sistemine İlişkin Amaç ve Politikaların Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri

Denetim sürecinin önemli olan noktalardan biride yapılan denetim sonuçlarına göre gelecekteki eğitim sürecindeki kararlara ve uygulamalara ilişkin amaç ve politikaların belirlenmesinde bir yol haritası oluşturmasıdır. Yapılan denetimlerin bu noktada bir etkisi olup olmadığına ilişkin görüşlerde Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3.** Denetimin Eğitim sistemine İlişkin Amaç ve Politikaların Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri

Çalışma Grubunun Görüşleri	f
Denetimler sağlıklı yapılmıyor.	K1, K5,K14
Denetimler uzman olmayan kişiler tarafından yapılıyor.	K2
Siyasilere göre amaç ve politikalar değişiyor, uzun süreli ve tutarlı olmuyor.	K3,K7, K12, K13
E-müfredat sisteminin alt yapı sıkıntıları var.	K4
Denetim sonuçları kâğıt üzerinde kalıyor, dikkate alınmıyor.	K6, K10
Denetimin uygulama süreci zayıf kalıyor.	K8, K11
Amaç ve politikaları içselleştiremeyen öğretmenlerin olması	K9
Denetimde elde edilen verilerin doğru analiz edilmemesi.	K15

Araştırmada denetim sonucunda elde edilen veri sonuçlarının dikkate alınarak eğitim kurumlarında değişen toplumsal yapı ve kuşağa daha kaliteli bir eğitim-öğretim sağlamak için ideal amaç ve politikaların oluşturulması önem taşıdığından, öğretmenlere gerçekleştirilen denetimin amaç ve politikaları şekillendirmede bir rol oynayıp oynamadığına ilişkin soruya 15 katılımcı da olumsuz cevap vermişlerdir. Bunun nedenlerinden biri olarak da 4 kişi siyasilere ve üst düzey yöneticilere göre



sürekli değişen ve birbiri ile tutarlı olmayan düzenlemeler yaptıklarını, denetim sonuçlarını dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında denetimler zaten sağlıklı yapılmadığı, zayıf kaldığı için amaç ve politika oluşturmaya yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin;

*K12:Olmuyor. Çünkü denetimciler genelde kendi politikalarını uyguluyor, ülkenin politikası ve siyasetine göre denetlemeler yapılıyor.*

*K1: Sürekli değişen bir sistem içinde yapılan denetimlerin çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.*

Dikkat çeken bir ifade de;

*K9: Eğitim sisteminin amaç ve politikalarını anlayıp, içselleştirmeyen bir öğretmeni denetlemek ne kadar doğruysa şekillenmesi de o kadar doğrudur. Burada denetim sürecinden ziyade denetim sonucunu etkileyen öğretmen faktörünün önemli olduğu vurgulanmaktadır.*

### **3. Denetimin Plan ve Programların Amaca Uygun Olarak Yürütülmesine İlişkin Görüşler**

Öğretim süreci içinde yapılan denetimler, öğretmenlerin öğretim plan ve programlarını etkin bir şekilde hayata geçirip geçirmediğini ortaya çıkartarak, eğitim-öğretimin amaçları doğrultusunda yürütülmesini sağlayarak, yetersiz ve uygun olmayan yönlerinin tespiti açısından önem taşımaktadır. Buna göre;

**Tablo 4.** Denetimin Plan ve Programların Amaca Uygun Olarak Yürütülmesine İlişkin Görüşler

<b>Çalışma Grubunun Görüşleri</b>	<b>f</b>
Denetimden geçmek için plan ve projelerin uygulanması zorunlu olduğundan katkı sağlıyor.	K1, K3, K10, K12, K13, K14
Denetimi yapan kişiler plan, program analizini bilmediklerini, yüzeysel baktıkları için katkı sağlamıyor.	K2, K11, K15
Kişinin özdenetim özelliğine sahip olmamasından dolayı katkı sağlamıyor.	K4
Zümre toplantı kararlarının uygulanmaması denetim sonucunu olumsuz etkilediği için katkı sağlamıyor.	K5, K6
Yeterli düzeyde ve sayıda denetim yapılmamasından katkı sağlamıyor.	K7
Denetimde programdan çok öğretmenin anlık reaksiyonları dikkate alındığından katkı sağlamıyor.	K8
Denetim sürecinde içinde bulunulan şartlar ve koşullardan dolayı katkı sağlayacak sonuçlar elde edilmiyor.	K9

Tablo 4'e bakıldığında, denetim sürecinin plan ve programların geliştirilmesi ve amaçları doğrultusunda uygulanmasını sağlamak açısından da yine katkı sağlamadığı görülmektedir. Özellikle bu konudaki denetim sürecinde plan ve programların zorunlu olarak yapılmasını sağlaması dışında bir katkı sağlamadığı görülmektedir. Bu konuda;

*K6: Plan ve programlar okul düzeylerine göre zaten tam anlamıyla yerine getirilmemektedir. Özellikle ders saatleri, öğretmen yetersizliği veya değişiklikleri bunda etkilidir. Bu nedenle yapılan denetimler bu eksikliklerden dolayı yetersiz kalmaktadır.*

Bu araştırmada şu ana kadar yapılan açıklamalar denetim uygulamalarının belirlenmiş net bir hedefe ulaşmak için bilinçli bir şekilde yapılmadığını göstermektedir. Hangi alanda olursa olsun yapılmak istenen faaliyet ve uygulamalarda öncelikle ne elde etmek istediğimizi ve yapmak istediğimiz etkinlik sonucunu hangi sorunu çözmek veya verileri hangi amaçla kullanmak istediğimizi net bir şekilde ortaya konulamadığını gösteriyor. Bu da yapılan denetimin sadece bir formalite uygulama haline gelmesine neden oluyor.

#### 4. Denetimin Okulların Buldukları Çevre ve Toplum Beklentilerini Karşılacak Şekilde Faaliyetlerini Geliştirmesine Rehber Olmasına İlişkin Görüşler

Okul bulunduğu çevre ile bir bütündür. Her eğitim kurumu bulunduğu çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde kendini yenilemesi ve değişiklikler yapması, aynı zamanda okula gereken katkıların sağlanabilmesi için gerekli bilgiyi edinmesinde ve bu konuda kendisine yol gösterecek rehberliğin yapılmasında denetim sürecinden etkin yararlanılabilmelidir.

**Tablo 5.** Denetimin Okulların Buldukları Çevre ve Toplum Beklentilerini Karşılacak Şekilde Faaliyetlerini Geliştirmesine Rehber Olmasına İlişkin Görüşler

<b>Çalışma Grubunun Görüşleri</b>	<b>f</b>
Bu konuda Meslek okullarının denetiminde dikkate alınmalıdır.	K1
Farklı bölge ve şehirlerde aynı anlayış ve düzende denetim yapılmaktadır.	K2, K4
Toplumsal içerikli etkinliklerle ilişkin sorular sorulup denetlenmiyor.	K3
Denetim kâğıt üzerindeki incelemelere dayalı yapılmaktadır.	K5, K6
Denetim mekanizması birçok yönüyle toplumun ihtiyaç ve beklentilerinden epey uzak kalmıştır.	K7, K8, K9, K13
Denetim sistemin beklentileri için yapıyor.	K10
Okulun bulunduğu toplumsal çevrenin ekonomik sıkıntıları ihtiyaçların eğitimin önüne geçmesi	K11
Toplum beklentileri dikkate alınmadığı için politikaların her yerde aynı olması	K12, K14
Çevresel analizler yapılmamış olması	K15

Denetimin çevreye ve okullara sağlayacağı en önemli katkılarından biri de okulların öğrencilerini buldukları yani yaşadıkları çevreye uyum sağlayıcı ve toplumsal beklentileri karşılayacak şekilde yetiştirilmesini sağlamaktır. Tabloya bakıldığında öğretmenlerin denetim sürecinin okullara buldukları toplumsal çevreye ilişkin bir rehberlik faaliyetinde bulunmadıklarını ortaya koymuşlardır. Bunu da Denetim sisteminin toplumun ihtiyaç ve beklentilerinden uzak kaldığını söyleyerek açıklamışlardır. Özellikle K15 göre, okul çevre ilişkisinin kurulmasında doğru veriler için çevre analizinin yapılması gerekmektedir. Diğer bir dikkat çekici açıklama ise,

*K14: Tam tersi. Denetimlerin en sıkıntılı noktası da bence bu tek bir denetim tipi ve tek bir istenilen şey var. Türkiye'nin bütün okullarında aynı tarz beklentiler içerisindeyiz. Fakat maalesef her okulun çevresel şartları, toplumsal beklentileri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri çok farklı olduğu için rehber olduğunu düşünmüyorum. Hatta bazen amaçsız bir şekilde yapıldığını düşünüyorum bazı şeylerin.*

*K5: Yapılan denetimlerin çevre ve toplum beklentilerini karşıladığı pek söylenemez. Maalesef evraklar üzerinde yapılan incelemeler, kâğıt üzerinde incelenen gelir gider tabloları vb. uygulamalar okul dışı paydaşlar için rehber olma konumunda yer almamaktadır.*

##### **5. Denetime (zaman ve maddi kaynak kaybı) İhtiyaç Olmadığına İlişkin Görüşler**

Denetim süreci bir zaman ve maddi kaynak ayrılmasını gerektirmektedir. Bu dikkate alındığında yapılan her faaliyetin sonuç olarak bir katkı sağlaması gerekir. Bu noktada da öğretmenlerin durumu nasıl analiz ettiklerine dair görüşlerine de aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Denetime (zaman ve maddi kaynak kaybı) İhtiyaç Olmadığına İlişkin Görüşler

<b>Çalışma Grubunun Görüşleri</b>	<b>F</b>
İşleyişi düzgün, kaliteli bir okulun denetlenmesine gerek yok, problemliler bölgeler denetlenmeli.	K1
Zaman ve maddi kaynak kaybı fakat uzman kişilerce yapılırsa gerekli.	K2, K8, K10
Zaman ve maddi kaynak kaybı, şikâyet olunca denetim olmalı.	K3
Denetim sanal ortamda yapılmalı.	K4
Denetim olmalı, okul içi paydaşların koordineli çalışmasını sağlamalı.	K5
Kâğıt üzerinde kalmaması koşulu ile yapılmalı.	K6
Etkin ve sağlıklı bir yapıya dönüştürülmeli.	K7, K12, K14, K15
Zaman ve maddi kaynak kaybıdır.	K9
Teori ve pratiğin bir arada yürütüleceği bir eğitim anlayışı olmalı.	K11, K13

Tablo 6'da bize katılımcıların 9'u denetimin mutlaka olması gerektiğini belirtirken birtakım düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların 6'sı ise zaman ve maddi kaynak kaybı olduğunu zorunlu durumlarda denetimin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin bazı ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

*K10: Kesinlikle ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Fakat şekil olarak daha farklı olabilir. Bazı denetimler için gerçekten ciddi anlamda maddi kaynak kaybı oluşuyor.*

*K15: Okul denetimlerinin zaman ya da kaynak kaybı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bu tip denetimlerin olmaması durumunda her okul ancak otokontrol ile denetim altına alınabilecek bu durumda da değerlendirmeler nesnellikten uzaklaşacaktır. Ayrıca bakanlık bünyesinde bu etkinlikler için zaten var olan personel kullanılmaktadır. Bu durumda bu personelin atıl kalması daha büyük israf olacaktır. Yapılan denetimlerin dersler devam ederken yapıldığı da göz önünde bulundurulduğunda zaman açısından bir israfın olmadığı da anlaşılmaktadır.*

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Toplumsal yaşamda insanlar yapılması gerekli görülen çalışma ve uygulamaların ne kadar gerekli olup olmadığını düşünebilirler. Eğitim sürecinde de yapılan denetim uygulamalarının katkı sağlayıp sağlamaması durumuna göre denetimin gerekliliği ve gereksizliği söz konusu olabilir. Bir şeyin gerekli olup olmadığına ilişkin düşünce; toplumsal ihtiyaçların oluşturduğu ve yine o toplum tarafından bu ihtiyaçların onaylanma isteğini kapsayan bir kavram olmasıdır.

1-Okullarda yapılan denetimin öğretim sürecine katkı sağlayamadığını, bununda nedeninin amacı belli olmayan, doğru ve zamanında yapılmayan, objektif ve bilimsel verilere dayanmayan, denetimi yapan kişilerin yetersizlikleri olduğu belirtilmiştir. Bu konuda yapılan bir çok araştırmada da araştırmaya katılanların çoğu denetimin daha çok kontrole yönelik, sınırlı bir değerlendirme yapıldığı; daha çok evrak kontrolü gibi biçimsel denetime önem verildiği, denetimde asıl olan rehberlik yapma ve uygulama sürecini geliştirme çalışmalarının yeterince aktive edilmediği görüşüne sahip oldukları görülmektedir (Taşar,2000; Gülcan, 2003; Balaban, 2005; Dündar, 2005; Şahin, 2005; Ciğer, 2006; Koruç, 2005; Doğanay, 2006; İlğan, 2006; Uygur, 2006; Arslantaş, 2007; ; Uyanık, 2007; Karakış, 2007; Korkmaz, 2007; Memduhoğlu ve Taymur, 2009).

2- Denetim sonuçlarından yararlanılarak eğitim amaç ve politikalarının oluşturulmasında, öğretmenler, denetimlerin sağlıklı yürütülmemesine bağlı olarak doğru analizlerin yapılabilmesinin mümkün olmadığı bundan dolayı bu konuya da katkı sağlamasının söz konusu olamayacağı ifade edilmiştir. Çağdaş eğitimlerde denetimin

hedefi, okulun amaçlarına ulaşma düzeyini belirlemek, daha üst düzeyde sonuçlar elde etmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Sullivan ve Glanz (2000) denetimi, öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması için öğretmenin öğretimine odaklanma süreci olarak belirtmişlerdir. Bunun için denetim süreci yanlış bulmak ve kontrol etmek yerine, öğretmenlere rehberlik etmek ve öğretim sürecini geliştirmeye yönelik amaç ve politikaları içermelidir. Memişoğlu (2001) yaptığı araştırmada denetimden beklenen yararların sağlanamamasının nedenleri arasında rehberlik ve geliştirme amaçlı denetim yerine kontrol odaklı biçimsel denetim anlayışının önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3-Eğitim-öğretim sürecinin belirlenmiş plan ve programa uygun olarak yürütülmesine ilişkin değerlendirmelerinde sadece yapılmış olan belgelerin incelenmesi ile sınırlı kalması ve öğretmenlerinde hazırladıkları programlara uymamaları ve çevresel koşullardan dolayı bu konuda da denetimin yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bütün örgütlerde sorunlar genellikle, sistemin yapı ve işleyişinden kaynaklanır (Can, 2004). Denetim sisteminin yapısal ve işlevsel sorunlarını ortaya koyan bazı araştırmalar (Bilir, 1992; Burgaz, 1995; Korkmaz, 2007) eğitim denetiminin yapısı konusunda denetmenler ve öğretim üyeleri denetim sistemindeki bakanlık denetmenliği ve eğitim denetmenliği şeklindeki ikili denetim yapılanmasını eleştirmiş olmaları bu tezi destekler niteliktedir. Yine yapılan araştırmalar bakanlık denetmenlerinin ortaöğretim kurumlarında kurumsal denetimin sınıf denetiminin önüne geçtiği, çalıştıkları süre içinde müfettişlerden rehberlik almadan, hatta denetim görmeden emekli olan çok sayıda lise öğretmeni bulunduğunu ortaya koymuştur (Tekişik, 1985; Yalçınkaya, 1990).

4-Denetim sonuçları aynı zamanda okulun bulunduğu çevre ve toplum beklentilerini analiz ederek okullara bu konuda rehberlik yapması gerekirken, denetim mekanizmasının toplumdan epey uzaklaşmış olması ve denetim yapacağı yerlere ilişkin çevresel ve toplumsal konularda bilgi edinmemeleri okul çevre ilişkisini geliştirmeye katkı sağlamasını engellemektedir. Memduhoğlu (2012: 147), eğitim denetiminin gerekli olduğunu ancak Türkiye’de mevcut yapı ve uygulamalarla eğitim denetiminden

süreci geliştirmeye yönelik beklenen katkı sağlanamadığını belirtmiştir. Şekerci ve Gök (2017:138) yeni uygulamalarda katılımcıların görüşleri alınarak, yaşanan sorunların tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Böylelikle sürecin aksayan yönleri belirlenerek iyileştirmeler yapılabileceği ve denetim aralığının uzun olmasının da olumsuz sonuçlar doğurabileceği belirtilmiştir.

5-Araştırmanın son sorusu olan denetim uygulamalarının kaynak ve zaman kaybı olup olmadığı ve denetime ihtiyacın olmadığı konusuna ise katılımcıların ne olursa olsun çoğu denetime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada Memduhoğlu'nun 2012'de "Öğretmen, Yönetici, Denetmen ve Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Türkiye de Eğitim Denetimi Sorunsalı" çalışmasında araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu sistem olarak eğitim denetiminin gerekliliğine inanmaktadır. Ayrıca Döngel (2006), yaptığı araştırmada denetimsiz hiçbir kurum bulunamayacağını düşündüklerini ortaya koymuştur. Denetim her örgüt açısından zorunludur ve örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur(Kimbrough ve Burkett, 1990).

Tüm bu sonuçlar daha ciddi olarak denetimin planlanması gerektiğini, neyin niçin yapıldığının bilincinde olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Böylece denetim uygulamalarının sonuçlarından daha etkin yararlanılması söz konusu olacaktır. Zaman içerisinde artan fonksiyonlarını en iyi bir biçimde uygulamaya geçirmekle sorumlu olan eğitim sektörü, kaynaklarını öncelikli ihtiyaçlar doğrultusunda, aktif ve tasarruflu olmaya özen göstererek kullanmak durumundadır. Bunu hayata geçirmenin yolu ise, aktif bir eğitim yönetimi oluşturabilmektir. Aktif bir eğitim yönetimi için gerekli olan ise, etkin bir eğitim mali yönetimi ve etkin bir denetim sistemi kurabilmektir. Eğitim denetiminde etkililik arayışının sağlanması, günümüz eğitim yönetiminin temel ilkeleri olan, saydamlık, hesap verebilirlik, verimlilik, etkinlik, katılımcılık ve insan odaklılığını dikkate almaktan geçer. Bu ilkelere dayanan etkin bir eğitim denetiminin varlığının güvencesi ise, istenilen sonuca ulaşmaya yönelik (amaç odaklı) ve planlı denetim sisteminin kurulmasıdır. Etkin bir eğitim denetiminin oluşturulabilmesi ve güçlendirilmesine yönelik reform projeleri geliştirmek ve uygulamaya koymaktır. Bu projelerinin ilk basamağını denetim faktörlerinin ve

standartlarının oluşturulmasına ilişkin temel dinamiklerinin oluşturulması, ikinci basamağında ise denetimi gerçekleştiren uygulayıcılarının hesap verme sorumluluğunun güçlendirilmesi, yanlış ve olumsuz uygulamalarla mücadeleye yönelik dışsal bir takibin etkin kılınması sürece katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle;

1. Okullarda denetimin evrak incelemesi ile sınırlı kalmamalıdır.

2.Hangi duruma ilişkin denetim yapılacaksa o duruma ilişkin katkı sağlayacak bir şekilde denetim planlanıp, gerçekleştirilmelidir.

3.Denetim süreci mutlaka öğretmen ve öğrenci arasındaki koordineyi sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

4.Hem denetimi yapanların hem de denetlenenlerin neden orada bulduklarının, ne yapmak istedikleri konusunda bilinçli olması yani görev bilincine sahip olması, gerekir.

5.Denetimin, doğru, objektif, zamanında ve bilimsel temellere dayalı olarak yapılmasına özen gösterilmelidir.

6.Değişen yönetimin siyasi görüş ve politikalarına bağlı olarak değişikliklerin yapılmaması önemlidir.

7.Denetim sürecinde okulun içinde bulunduğu şartlar ve koşulların dikkate alınması gerekir.

8.Denetim, yapıldığı yerdeki toplumun beklentilerini ve özelliklerini dikkate alarak gerçekleştirilmelidir.

9.Denetim, bilgi ve tecrübesi olan uzman kişilerce yapılmalıdır.

10. Denetim, gelişen teknoloji ile birlikte daha sağlıklı ve etkin bir biçimde tasarlanacak olan bir yazılım programı ile (görsel, işitsel olarak) sanal ortamda yapılabilir olması gerekir.



**KAYNAKLAR**

- Aksoy, T. (2006). *Tüm Yönleriyle Denetim*, Yetkin Yayınları, Ankara.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi
- Arslantaş, H. İ. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20 (3), 281-306, doi.org/10.24106/kefdergi.2869. 281-306.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara:Gazi Kitapevi.
- Balaban, C. (2005). *Aday öğretmenlerin işbasında yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilir, M. (2014, 18 Aralık). Türkiye’de eğitim denetiminin tarihsel gelişimi ve son yapılan düzenlemeler. Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Paneli Bildiri Kitabı içinde (s. 40-65). Ankara:Bilkent Üniversitesi.
- Bilir, M. (1992). Teftiş sisteminin yapı ve işleyişi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1),251-284.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134, doi.org/10.19160/e-ijer.65300.
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 27-30.
- Bülbül, T. ve Acar, M. (2012). Pair-wise scaling study on the missions of education supervisors in Turkey. *Journal of Human Sciences*, 9 (2), 623-640.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*,161, 112-122.  
[https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/161/can.html](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/can.html)  
adresinden erişilmiştir
- Caiden, G. E. (1988), “Devlet Denetiminin Yeni Yönleri”, Devlet Denetimi (Makaleler), Sayıştay, 125. Kuruluş Yıldönümü Yayınları, Ankara.
- Ciğer, M. (2006). *Kahramanmaraş ili, ilköğretim müfettişlerinin ders denetim sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve*




- müfettiş görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Christensen, Larry B., Jhonson, R.Burke and Lisa A.Turner,(2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analizi*, Çeviren:Ahmet Aypay, 2. Baskı, Anı yayıncılık, Ankara.
- Döngel, A. (2006). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının web üzerinden iyileştirilmesine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Döş, İ. ve Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme düzeyine ilişkin müdür yetkili öğretmenlerin görüşleri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 87-103.
- Doğanay, E. (2006). *Taşra birimlerindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürütülen teftiş hizmetlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Glikman C. D. ve Ross-Gordon J. M.(2014). *Denetim ve Öğretimsel Liderlik (Gelişimsel bir yaklaşım)*, çeviren; Esmahan Ağaoğlu, Mualla Bilgin Aksu, Anı.
- Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliğine adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gündüz, Y.(2015). Eğitim Örgütlerinde Denetimin Gerekliği: Kuramsal Bir Çalışma, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 326-331.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 1-23.
- Gönülaçar,Ş.(2007). İç denetimde hedefler ve beklentiler.*Mali Hukuk Dergisi*,130, 1-21.
- Ilğan, A. (2006). *Adana, K. Maraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karakış, M. (2007). *İlköğretimde güncel denetim duruşunun öğretmenlik bilincini uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

- Karakuş, M. ve Yasan, T. (2013). Denetmen ve öğretmen algılarına göre il eğitim denetmenlerinin yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-19.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 507-527.
- Kayıkçı, K. ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (1), 65-94.
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 15-26
- Kimbrough, R. B. and Burkett, C.W. (1990). The principalship: Concepts and practices. New Jersey: England Cliffs Prentice Hall.
- Korkmaz, M. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarında klinik denetim modeli önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Kurum, G. ve Çingir, Ş.(2017). Cehennemde evlilik: Türkiye’de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri, *Eğitim ve Bilim Dergisi* 42 (192), 35-57.
- Kuş, E.(2003).*Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara:Seçkin.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taymur, A. (2009, Haziran). *Türk eğitim sistemi denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi* Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Kongresi’nde sunulan bildiri (22-23 Haziran 2009) Tüm Eğitimciler ve Müfettişler Sendikası (TEM-SEN), Ankara.
- Memduhoğlu,H.B.(2012). Öğretmen, Yönetici, Denetmen ve Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Türkiye’de Eğitim Denetimi Sorunsalı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice* - 12(1), 135-156
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: MEB Yayını

- MEB, (2012). Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihi Gelişimi, MEB teftiş Kurulu Başkanlığı. <https://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetim-tarihsel-gelisimi/icerik/9>
- Özmen, F. ve şahin, ř. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 92-109.
- Sağlam, A. Ç., Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(1).
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Supervision that improves teaching: Strategies and techniques. California: Corwin Press Inc.
- şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimi ile ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- şahin, S, Çek, F. ve Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi*, 17 (2), 221-246.
- şekerci, R. ve Gök, R. (2017). Yeni denetim uygulamalarına ilişkin ilçe milli eğitim müdürlüğü ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 78, 127-140
- Taşar, H.H. (2000). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerine ilişkin sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Taymaz, H.(2010). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara:PEGEM Akademi.
- Tekışık, H. H. (1985). Milli eğitimde teftiş ve müfettiş sorunu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*,106, 45-49
- Tracy, S. (1995). "How Historical Concepts of Supervision Relate to Supervisory Practices Today", The Clearing House; May. 68, 5; *ProQuest Education Journals*, 320-325.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergisi*, 9 (4), 1973-2012
- Uyanık, M. (2007). *Ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Uygur, D. (2006). *İlköğretim okullarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. ve Yıldırım, S. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6

- (4), 2630-2645.  
[https://www.academia.edu/4577981/ilkogretim\\_okulu\\_mudurlerinin\\_egitim\\_m\\_ufettişlerinden\\_beklentileri](https://www.academia.edu/4577981/ilkogretim_okulu_mudurlerinin_egitim_m_ufettişlerinden_beklentileri) adresinden erişilmiştir.
- Vanhoof, J. and Petegem, P. V. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101-119.
- Yalçınkaya, M. (1990) Türk eğitim sisteminde teftişin bütünleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(1), 245-26.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Wanzare, Z. and Costa, J. L.(2000). Supervision and staff development: overview of the literature”. National association of secondary school principals. NASSP Buletin *ProQuest Education Journals*, 47-54.

**ORCID**

- Vicdan ALTINOK  <https://orcid.org/0000-0002-9189-8068>
- Mine TEZEL  <https://orcid.org/0000-0001-6591-897X>
- Serpil S.GÜNGÖR  <https://orcid.org/0000-0003-2888-5667>

## SUMMARY

### **Purpose**

Supervision is the final stage of management processes. Its purpose is to prevent the organization's loss of power. Educational supervision is the process of determining whether schools, which are formal organizations, comply with the principles and rules determined in line with the accepted objectives. When the auditors carry out a healthy audit, the big losses that may occur in the field of education and training are prevented. necessary arrangements are made regarding the operation of education and teaching. The main purpose of this study is to determine whether supervision in schools contributes to the teaching process. Opinions regarding whether the supervision process helps to shape the aims and policies of the education system correctly, whether it contributes to the proper execution of plans and programs, and whether the school is guiding in developing activities to meet the expectations of the society are stated.

### **Method**

The study is a phenomenology study which is one of the qualitative research methods. Qualitative research aims to reveal in depth the participants' perspectives and worlds of meaning, emotions and thoughts In this research, the opinions of teachers about supervision practices were evaluated through semi-structured questions by using interview technique. Content analysis technique was used to analyze the data obtained in the research. In the process of analyzing the data obtained, first of all, interview records were decoded and analyzes have been made. 15 pages of data were obtained from the interviews. Considering the common points in the answers given for each question, various sub-categories were created. This process was presented to an independent educational science specialist and asked to create conceptual categories. The reliability of the research was determined by comparing the placements made by the independent education scientist and the placements made by the researcher. Simple random sampling method was used in the study. The research is limited to 15 teachers working in Ankara.

### **Findings**

The teachers argue that the aims and policies of the education system in our country are not long-term and that there is no consistency between the changing policies. At the same time, teachers felt that they did not receiving the necessary assistance from the supervisors in planning and conducting educational activities. Teachers agree that supervisors assume control rather than professional guidance or leadership Teachers think that supervision in schools is a time-consuming and costly process. It is united in the common opinion that the auditors focus more on quantitative issues and do not focus on qualitative issues and therefore the expected benefit from the supervision cannot be achieved.

### **Discussion and Result**

It has been stated that the audit in schools does not contribute to the teaching process, the scope of the audit is not specified, not done correctly and timely, does not rely on objective and scientific data, and the people performing the audit have some inadequacies. In many studies conducted on this subject, almost all of the participants participated in the study that the audit was mostly focused on control and limited to evaluation; it is seen that formal audit such as paper audit is given more weight and there are opinions that the actual guidance and process development function which is essential in the audit cannot be performed adequately(Arslantaş,

2007; Balaban, 2005; Ciğer, 2006; Dündar, 2005; Gülcan, 2003; Doğanay, 2006; İlğan, 2006; Karakış, 2007; Korkmaz, 2007; Koruç, 2005; Memduhoğlu ve Taymur, 2009; Şahin, 2005; Uygur, 2006; Uyanık, 2007; Taşar,2000). Ensuring the search for effectiveness in educational supervision is based on taking into account the basic principles of today's education management: transparency, accountability, efficiency, efficiency, participation and human focus. The assurance of the existence of an effective educational supervision based on these principles is the establishment of a purpose-oriented and planned supervision system to achieve the desired result.





## Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programının Eşlerin İletişim Becerilerine ve Çift Uyumuna Etkisi\*\*\*

### The Effect of Family Communication Skills Psychoeducation Program on Couples' Communication Skills and Dyadic Adjustment

Abdullah ATAN<sup>1</sup>, Mustafa BULUŞ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pamukkale Üniversitesi, Temel Eğitim A.B.D, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, abdlhatn@gmail.com

<sup>2</sup>Pamukkale Üniversitesi, Temel Eğitim A.B.D, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, mbulus@pau.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 15.02.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 11.02.2020**

#### ÖZ

*Bu çalışmada, yapılandırılmış bir "Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programı"nın eşlerin iletişim becerilerine ve çift uyumuna etkisi incelenmiştir. Çalışmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya 24 çift katılmıştır. Deney grubunda 12 çift psikoeğitim programına alınmış ve program haftada bir gün olmak üzere toplam sekiz hafta planlanarak uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak İletişim Becerileri ve Çift Uyum Ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; deney grubu eşlerinin iletişim becerileri ve çift uyumu test puanlarının uygulanan psikoeğitim programı sonrasında anlamlı düzeyde yükseldiği; kontrol grubu eşlerinin iletişim becerilerinin ve çift uyumunun eşler arası doyum, eşler arası fikir birliği, duygusal ifade alt boyutları ön ve son test puanlarının ölçümünde anlamlı bir fark olmadığı, ancak çift uyumunun eşler arası bağlılık alt boyutu ön ve son test puanlarının ölçümü sonucunda anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu; deney ve kontrol grubu eşlerinin iletişim becerilerinden egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, empati, ben dili alt boyutları ve çift uyumu son test puanları ölçümünde deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, ancak iletişim becerilerinden kendini tanıma/açma alt boyutu son test*

\* **Alıntılama:** Atan, A ve Buluş, M. (2020). Aile iletişim becerileri psikoeğitim programının eşlerin iletişim becerilerine ve çift uyumuna etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 255-288.

\*\* **Açıklama:** Bu çalışma bir yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu nedenle, çalışmanın psikoeğitim programı ve iletişim becerileri ile ilgili kavramsal çerçevesi tezden üretilen diğer çalışmalar ile aynıdır. Ayrıca çalışmanın kısa bir özeti 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmada, elde edilen bulgular eğitsel doğurguları ile birlikte tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Aile iletişim becerileri psikoeğitim programı, İletişim becerileri, Çift uyumu.

### **ABSTRACT**

*In this study, the effects of a structured Family Communication Skills Psychoeducation Program on parental communication skills and dyadic adjustment were examined. Quasi - experimental pre-test and post-test with control group design was used in the study. 24 couples participated in the study. In experimental group 12 couples were taken into the program and it was planned and applied for a total of eight weeks. Communication Skills and Dyadic Adjustment Scales were used as data collection tools and Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Ranks Tests were used in the analysis of the data. As a result of the analyses, it was found that communication skills and the dyadic adjustment test scores of the couples in the experimental group were significantly increased after the applied psychoeducation program; there was not a significant difference between the control group couples' communication skills and dyadic adjustment and dyadic satisfaction, dyadic consensus, affectional expression sub-scales of the pre- and post-test scores; however there was a significant decrease in the dyadic cohesion subscale scores in measure of the pre-test and post-test scores; experimental group couples' ego supportive language, active listening, empathy, I-language subscales of communication skills and dyadic adjustment post-test scores averages higher than control group couples' averages; yet there was no significant difference between self-recognition/disclosure subscale of communication skills post-test scores. In the present study, the findings were discussed and the recommendations were presented together with the educational implications.*

**Keywords:** Family communication skills psychoeducation program, Communication skills, Dyadic adjustment

## **GİRİŞ**

Bir psikososyal varlık olarak insan, dünyaya geldiği andan itibaren kendisini düzenlemeye ve çevresine uyum sağlamaya çalışır. Uyum süreci, farklı ortamlarda gerçekleşen birçok önemli etkileşimler içerir. Bu bağlamda birey üzerinde etkilerin en çok görüldüğü alanlardan biri, yaşantıların iletişim yoluyla gerçekleştiği sosyal ortamlardır.

İletişim en genel anlamıyla, bir duygu, düşünce ve bilgi paylaşım süreci olarak tanımlanabilir. Adair (2013, s. 13) iletişimi “bir kişinin başka bir kişiyle bağlantı kurma yoluyla kendini anlatması ve anlamların insanlar arasında ortak sembollerin

kullanılmasıyla yer değiştirdiği bir işlem” olarak tanımlarken, Planalp (1999) “hem iletiyi gönderen hem de alan kişinin duygularını şekillendirme” süreçleri olarak betimlemektedir. Bütün bu tanımların, aktarma ve bağlantı kurma gibi bireyin diğer bireyleri anlama ve kendisini onlara anlatma süreçlerini içerdii söylenebilir.

İletişimde etkililik etkileşen iki sistemin bazı temel becerilere sahip olmaları ile mümkündür. Beceri “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, mahareti” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016) olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla iletişim becerileri bireyin karşı karşıya kaldii olay veya ileti ile ilgili olası bakış açılarını ve tanımlamaları araştırmasını, soruşturmasını ve bütünleştirmesini içerir (Özer, 2002, s. 65-66). Aynı zamanda iletişim becerileri, pek çok beceri için temel oluşturmakta; sözel olan ve sözel olmayan mesajlara duyarlılık, etkili olarak dinleme ve etkili olarak tepki verme biçiminde özetlenebilmektedir (Bayram, 2013, s. 105).

İletişim becerilerinin kavramsallaştırılması ve ölçümü ile ilgili ilk çalışmalar iletişimin bir alt boyutu olan empatinin ele alınması ile başlamıştır (Özalp, 1993; şimşek, 1995; Köksal, 2000; Alisinanoğlu ve Köksal, 2000; Öner, 2001; Yılmaz Yüksel, 2003; Kapıkıran ve Kapıkıran, 2000). Sonraki çalışmalarda ise etkin dinleme ile ilgili tanımlamalar ve ölçümler görölmektedir (Cihangir, 2000; Gürkan, 2011). Buna ek olarak Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından yapılan çalışmada iletişimin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarından söz edilmektedir. Ancak bu araştırmada söz konusu edilen boyutların beceri olup olmadiiının da tartışılabilir olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada iletişimi birçok boyutta ele almayı sağlayan Buluş, Atan ve Erten (2015) tarafından önerilen kavramsal model çerçevesinde çalışılmıştır. Bu modelde, beş temel etkili iletişim becerisi üzerinde durulmaktadır. Bunlar: Egoyu destekleyici dil, etkin dinleme, kendini tanıma-kendini açma, empati ve ben dili becerileridir.

Bu becerilerden biri olan egoyu geliştirici dil, kişilerarası ilişkilerde benliği olumlu yönde etkileyen bir ifade türü olarak tanımlanabilir. Bu beceri ile iletişim sürecinde, bireyin olumlu özelliklerine ve performanslarına vurgu yapılarak, ihtiyaç duyulan değişimleri gerçekteştirmesi amaçlanır. Diğer bir ifadeyle, iletişim kurulan kişinin

kendisini zayıf ve yetersiz görmesine neden olmadan, yeterlilikleri öncelenecek eksiklikleri dile getirilir ve kişinin böylece eksik yönlerini giderebileceği algılatılmaya ve his ettirilmeye çalışılır (Whirter ve Voltan-Acar, 2005). Dolayısıyla egoyu geliştirici dilin, benlik değerini ve sosyal becerileri geliştirdiği, iletişimde gerilim ve çatışmaları önleyebildiği, güven duygusu ve benlik saygısını geliştirebildiği söylenebilir (Whirter ve Voltan-Acar, 2005, s. 127). Bunun tersi ego zedeleyici dil olarak adlandırılabilir. Bu dil ile yapılan iletişimde bireyler kendilerini kırılmış, incitilmiş, küçük düşürülmüş ve aşağılanmış his ettikleri için bu türden tepkiler diğerlerinin davranışlarında değişime katkı sağlayamamaktadır (Whirter ve Voltan-Acar, 2005). İkinci beceri olan etkin dinleme, bireyin mesajının anlaşılmasına katkı sağlayacak yeterli motivasyon ve dikkat ile o ana aktif bir şekilde katılma olarak kavramsallaştırılabilir. Bu beceri iletişimde büyük bir öneme sahip olmakla birlikte etkili iletişimin temelini de oluşturmaktadır. Etkin dinleme dinlenen kişide önemsendiği duygusunun oluşmasına katkı sağladığı için etkileşimin güvenle gerçekleşmesine de yol açmakta ve paylaşımları doyurucu kılmaktadır (Cüceloğlu, 2015). Modelde yer alan üçüncü beceri kendini tanıma-kendini açma becerisidir. Bu beceri bireyin kendisine ilişkin farkındalığına, düşünce ve duygularıyla yeterli düzeyde ilişki kurmasına ve kendi iradesi ile kendisini açmasına ve şeffaflığına işaret etmektedir. Ayrıca bireyin kendini tanıma düzeyi kendini diğer insanlara karşı ne derecede açabileceğini de önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda kendini tanıma ve kendini açma arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir (Jourard, 1971; akt. Üstündağ, 2006, s. 47). Dördüncü beceri, alan yazında üzerinde en çok durulan temel bir beceri olmanın yanı sıra bir yaklaşım olarak da ele alınan empatidir. Bu beceri karşıdaki kişinin öznel dünyasından yola çıkarak onu anlamaya ve böylece anlaşılabilir duygu, düşünce ve beklentilerinin kendisine aktarılmasına işaret etmektedir. Bu doğrultuda Dökmen (2015), empati kurabilmek için üç temel ögeden söz etmektedir. İlk olarak, empati kuracak kişi kendisini karşıdaki kişinin yerine koymalı, olaylara ve durumlara onun bakış açısıyla bakabilmelidir. Bir anlamda kişi empati kuracağı kişinin rolüne girmelidir. Ancak bu rolde fazla kalmadan, karşıdaki kişinin bakış açısından olayları gördükten sonra kişi kendi rolüne tekrar bürünmelidir. İkinci olarak, empati kurmada karşıdakinin duygularını, düşüncelerini ve beklentilerini

doğru olarak anlamaya ihtiyaç vardır. Son olarak, empati kuran kişide oluşan anlayışın, karşıdaki kişiye temel ya da ileri düzeyde tepkilerle iletilmesi gerekmektedir. Modelde yer alan son beceri olan ben dili ise mesaj aktaran bireyin istenilir olarak algılanmayan davranışlarının dinleyen üzerindeki etkilerinin geri iletilmesi olarak tanımlanabilir. Ben dili kullanılırken yargılama, eleştirme, suçlama vb. yapılmaz. Ben dili iletileri yorum içermez; davranışların başkalarını nasıl etkilediğini açıklar, somut etkileri belirtir ve hissedilen duyguyu açıklar. Diğer taraftan sen dili iletilerinde ise, tam tersi; kişiyi suçlama, rencide etme vb. anlamlar söz konusudur (Önder, 2003).

Yapılan araştırmalar (Akgün ve Polat Uluocak, 2010; Banovcinova ve Levicka, 2015; Bernier, Jarry-Boileau ve Lacharite, 2014; Brassart ve Schelstraete, 2015; Çam, 1997; Deniz, 2003; Duran ve Hamamcı, 2010; High ve Scharp, 2015; Karahan ve diğ., 2006; Korkut, 2005; Liermann ve Norton, 2016; Temiz, 2014; Ürgüplü Şıraman, 2006) etkili iletişimin bireyleri başta bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere birçok boyutta etkilediğini göstermektedir. Bu çerçevede alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde 8. sınıf öğrencileri için iletişim becerileri eğitimi (Deniz, 2003), yetişkinlere yönelik iletişim becerileri programı (Korkut, 2005; Çam, 1997; Yüksel-Şahin, 1997), grup yaşantısı yoluyla iletişim becerilerini geliştirme programı (Üstündağ, 2006), aile içi sorunların çözümüne yönelik iletişim becerileri eğitimi (Akgün ve Polat Uluocak, 2010) ve anne çocuk iletişim becerileri eğitimi (Temiz, 2014) gibi iletişim becerileri eğitim programlarının geliştirilip uygulandığı ve bu çalışmalarda kendini tanıma, kendini açma, etkin dinleme, empati, ben dili becerileri ve iletişimde çatışma çözme, iletişim engelleri, açık-savunucu iletişim, sözel-sözel olmayan iletişim gibi kavramlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular ayrıca, uygulanan eğitim programlarının iletişim becerilerini arttırmada, yaşanan birtakım ilişki ve gelişim sorunlarının çözümünde etkili olduğunu göstermektedir.

Kişiler arası ilişkilerde ve bu ilişkilerin açık olarak gözlenebildiği aile içinde bireyin yaşamdan aldığı mutluluk ve haz duygusunun, ilişkilerinin kalitesinin ve doyuruculuğunun, bu araştırmanın diğer değişkeni olan çift uyumuyla da yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Çift uyumu 1920’li yıllarda Hamilton tarafından yapılan klasik çalışmalardan başlayarak bireyin gerek aile içinde gerekse diğer sosyal ortamlarında davranışlarını etkileyen, duygusal ve davranışsal yapılanmasında büyük rolü olan önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (Fışiloğlu ve Demir, 2000). Bu kavram çiftler arasındaki rahatsız edici farklılıklar, kişilerarası gerilim ve kişisel kaygılar, ilişki doyumu, çiftlerin birbirine bağlılığı ve birlikteliği etkilemede önemli görülen fikir birliği gibi çeşitli durumlardan ve etkileşimlerden oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Spanier, 1976, s. 16). Alan yazında, çift uyumunun, eşlerin ilişkiden duydukları haz ve memnuniyet derecesi olan eşler arası doyum; eşlerin ilişki sürecinde birbirlerine besledikleri bağlılığın derecesine ilişkin eşler arası bağlılık; aileyi ilgilendiren konularda alınan veya alınacak kararlara ilişkin eşler arası fikir birliği; duyguların rahatlıkla karşısındakine ifade edilebilmesine ilişkin duygusal ifade olmak üzere dört alt başlık altında incelendiği görülmektedir (Spanier, 1976, s. 16). Ayrıca, konu ile ilgili olarak, Rogers (1972) (akt. Erbek ve diğ., 2005a, s. 73) evlilik kavramına ilişkin farkındalığı çift uyumunun temeli olarak görmekte ve ilişkide daha az sorun yaşamamanın, her iki tarafın evlilik kavramını tam ve açık bir şekilde kavramasına ve aralarında bir iyi niyetin oluşmasına bağlı olduğunu savunmaktadır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde eşler arasında iletişimin çift uyumunu önemli ölçüde etkilediği görülmektedir (Litzinger ve Gordon, 2005; Karadağ, 2015). Benzer bir çalışmada Yalçın ve Karahan (2007) ego geliştirici dil, etkin dinleme, ben dili, empati, öfke kontrol becerileri ve işbirliğine dayalı çatışma çözme yaklaşımlarından oluşan bir “Çiftler İçin İletişim Programı” (Couple Communication Program) geliştirerek çift uyumuna etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda “Eşler İçin İletişim Programı”nın çift uyumuna olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Bunlarla birlikte, alanyazında çift uyumunun empati (Taylor, 1967; Elliott, 1982; Gaur ve Bhardwaj, 2015), etkin dinleme (Garland, 1981) ve ben dili (Sardoğan ve Karahan, 2005; Kalkan ve Ersanlı, 2008) iletişim becerileri ile ilişkisinin ayrı ayrı incelendiği de görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda ise çift uyumunun kadınların yaşam kalitesi (Basharpoor ve Sheykhholeslami 2015), psikolojik iyi oluş (Kumar, 2015), yaşam

doyumunu (Be, Whisman ve Uebelacker, 2013), kadın ve erkeklerin aile kökleri ve romantik bağlanma (Muraru ve Turluc, 2013) ile okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları (Özbey, 2012) gibi değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, çift uyumunun aile sistemi içerisinde yadsınamaz bir önemle birlikte aile içi ilişki dinamikleri üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Evlilikle ilgili yapılan diğer bazı araştırmalar, evli çiftlerin ilişkilerinde en önemli alanlardan birinin iletişim olduğunu göstermektedir (Hiew, Halford, Van De Vijver ve Liu, 2016; Hacı, 2011; Akgün ve Polat Uluocak, 2010; Erbek ve diğ., 2005b). Bu bağlamda, bireylerin sahip oldukları iletişim becerilerinin, evlilik hayatlarında uyumlu veya uyumsuz bir ilişki içinde olmalarında kritik bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu etki çiftlerin evliliklerinde doyumun ve mutluluğun düzeyini belirlemekte ve yaşanan sorunların çözümünde de büyük pay sahibi olmaktadır. Bunlara ek olarak mutsuz çiftlerin olumlu ve olumsuz duygularını birbirine ifade etmede yetersiz oldukları da görülmektedir (Önder, 2003, s.18). Ayrıca, etkili iletişim becerilerine sahip çiftlerin daha sağlıklı bir aile hayatına sahip oldukları da belirtilmektedir (Humphreys, 1998; akt. Nazlı, 2014, s. 352). Bu çalışmalar, etkili iletişim becerileri ile çift uyumunun, bireyin yaşamını yapılandırmasında, anlamlı bir ilişki içinde olduklarını göstermeleri bakımından önemli görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, etkili iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik bir program geliştirerek eşlere söz konusu becerileri kazandırmaya ve bu becerilerin çiftlerin uyumu üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada eşlere etkili iletişim becerileri kazandıracak bir “Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programı” geliştirmek ve programın eşlerin iletişim becerilerine ve çift uyumuna etkisini incelemek amaçlanmaktadır.

Bu amaçlara paralel olarak çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunun iletişim becerileri ve çift uyumu ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney grubunun iletişim becerileri ve çift uyumu ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun iletişim becerileri ve çift uyumu ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve Kontrol grubunun iletişim becerileri ve çift uyumu son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışmada kontrol gruplu ön test–son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmalar karşılaştırılabilir işlemlerin uygulandığı, bu işlemlerin etkilerinin incelendiği ve böylece daha gerçekçi yorumların yapılabildiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2014, s.17). Bu araştırmada uygulanan yarı deneysel desenin sembolik gösterimi (Karasar, 2015, s. 102) Tablo 1’deki gibidir.

**Tablo 1.** Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu Desen

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
G1	O1	X	O1.2
G2	O2	-	O2.2

G1: Deney grubu (Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programı’nın uygulandığı grup)

G2: Kontrol grubu (Herhangi bir eğitim programı uygulanmayan grup)

O1: Deney grubu ön test

O2: Kontrol grubu ön test

O1.2: Deney grubu son test

O2.2: Kontrol grubu son test

X: Deneysel işlemi göstermektedir.



### Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken, tabakalı oransız örnekleme yöntemi (Karasar, 2015, s. 113) kullanılmıştır. Bu çerçevede, Denizli ilinin farklı bölgelerinden farklı sosyoekonomik düzeyde (düşük, orta ve yüksek) olduğu düşünülen gönüllü çiftler çalışmaya katılmıştır. Bu aşamada, 24 çift (12 deney ve 12 kontrol grupta olmak üzere) çalışmaya dâhil olmuştur. Psikoeğitim programının uygulama sürecinde deney grubundan bir çift, özel nedenleri dolayısıyla çalışmayı tamamlamadan ayrılmak zorunda kalmıştır. Kontrol grubunda ise bir çift son testlerini teslim etmediği için analizlere alınmamıştır. Böylece araştırma 11 deney ve 11 kontrol grubu ile tamamlanmıştır. Roscoe (1975) sıkı deneysel kontrol altındaki basit bir deneysel araştırma için 10-20 kadar küçük bir örneklem genişliğinin başarılı bir araştırma için yeterli olduğunu belirtmektedir (akt. Büyüköztürk ve diğ., 2014, s. 94). Çalışmanın deney grubunda bulunan kadınların yaş aralığı 24 ile 46 arasında değişirken erkeklerin yaş aralığı 30 ile 54 arasında değişmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan çiftler daha önce bu tarz bir eğitim programına katılmadıklarını beyan etmişlerdir. Son olarak çalışma grubuna dâhil edilen deney ve kontrol grubu çiftlerinin ölçülen değişkenler dâhilinde benzer özelliklere sahip oldukları, Mann-Whitney U testi sonuçları ile görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

*İletişim Becerileri Ölçeği.* Buluş, Atan ve Sarıkaya (2015) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği”, yetişkinlerde kişiler arası iletişim becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı, 5’li likert tipi olarak hazırlanmıştır ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 15, 16, 28, 32 ve 33 numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır. Buluş ve diğerleri (2015) tarafından ölçek için yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizlerinde, madde-toplam korelasyonlarının .32 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin 34 madde üzerinden faktör yapısı temel-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve 1’in üzerinde öz değere sahip toplam varyansın % 51’ini oluşturan beş faktör bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı egoyu destekleyici dil alt boyutu için .72, aktif dinleme alt boyutu için .84, kendini tanıma/kendini açma alt boyutu için .76, empati alt boyutu için .85 ve ben dili alt boyutu

için .836 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçek, alt boyutlar üzerinden puanlanacak şekilde yapılandırılmıştır. Böylece her bir alt boyuttan alınan toplam puan yükseldikçe iletişim becerilerini kullanma düzeyi de yükselmektedir.

*Çift Uyum Ölçeği (ÇUÖ)*. Spainer (1976) tarafından evli veya birlikte yaşayan çiftlerin ikili ilişkilerine ait uyumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen 32 maddelik likert tipi bir ölçektir. Ölçek tutum, davranış ve bilişsel süreçleri birlikte ele alan çok boyutlu bir ölçektir. Ölçek eşler arası doyum, eşler arası bağlılık, eşler arası fikir birliği ve duygusal ifade olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam ölçüm puanları evlilik uyumu ve memnuniyet derecesini yansıtmaktadır. Testten alınabilecek puanların dağılımı 0-151 arasındadır. Toplam uyum puanının yüksek oluşu bireyin ilişkisinin ya da evlilik uyumunun daha iyi olduğunu gösterir. Çift Uyum Ölçeği'nin Türkiye örnekleminde geçerlik güvenirlik çalışması Fışiloğlu ve Demir (2000) tarafından yapılmıştır. Evlilik uyumunun ölçümü için kullanılan Çift Uyum Ölçeği'nin yapı geçerliliği çalışmasında Locke-Wallace Evlilik Uyum Ölçeği (Locke- Wallace Marital Adjustment Scale) kullanılmıştır ( $r = .82$ ). 132 kadın, 132 erkek olmak üzere 264 kişiden oluşan örneklem grubunun kullanıldığı çalışmada, ÇUÖ'nin güvenirliği .92 bulunmuştur. Alt ölçeklerin güvenirlikleri çift doyum .83, eşler arası bağlılık .75, eşler arası fikir birliği .75, duygusal ifade .80 olarak kabul edilir sınırlarda elde edilmiştir (Fışiloğlu ve Demir, 2000).

### **Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programı**

*Programın Amacı.* Hazırlanan programın amacı, katılımcılara etkili iletişim becerileri hakkında bilgi, beceri ve farkındalık kazandırmak ve böylece bu yeterlikleri aile içinde iletişimi daha etkili ve sağlıklı hale getirmek için kullanmalarını sağlamaktır.

*Program Hazırlama Süreci.* Program hazırlama aşamasında geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasında, Türkiye'de ve yurt dışında yapılmış iletişim ile ilgili bildiriler, makaleler, yüksek lisans, doktora tezleri ve kitaplar incelenmiş ve programın kapsayacağı iletişim becerileri belirlenmiştir. İlerleyen süreçte "Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programı", konu ile ilgili çalışma yapan iki

akademisyene içerik ve biçim yönünden uzman görüşü alınmak üzere sunulmuştur. Uzman görüşleri çerçevesinde program tekrar düzenlenmiştir. İçerik, biçim ve bütünlükle ilgili kuşklar giderildikten sonra program, Türkçe yazım kuralları ve terimler yönünden incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ardından programa son hali verilmiştir.

*Programın İçeriği.* Program beş temel etkili iletişim becerisini kazandırmaya ve katılımcıların bu becerileri gündelik hayatlarında kullanmalarını sağlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu beceriler kendini tanıma/kendini açma, empati, ben dili, egoyu destekleyici dil ve etkin dinlemeden oluşmaktadır. Her bir iletişim becerisi bir oturum boyunca ele alınmış ve öncelikle kavramsal ve kuramsal bilgilendirmeler yapılarak katılımcıların hazır oluşları üzerinde çalışılmıştır. Ardından etkinlikler uygulanmış ve edinilen bilgilerin davranışa dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda uygulama ödevleri verilerek bir sonraki oturuma kadar katılımcıların öğrendiklerini pratiğe dökmeleri ve beceri haline getirmek için hayatlarında sürekli kullanmaya çalışmaları istenmiştir. En son oturumda da katılımcıların yaşantıları paylaşılmış ve değerlendirilmeler yapılmıştır.

*Programın Uygulama Süreci.* Programın uygulanmasında soru cevap, sözlü anlatım, grup çalışması, rol oynama ve süreç içinde geri bildirim verme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yürütülen çalışma toplam sekiz hafta sürmüştür. Haftada bir gün yapılan oturumlar bir buçuk ile iki saat arasında değişmiştir. Bu süre içinde kontrol grubuyla hiçbir çalışma yapılmamış, istedikleri takdirde benzer bir çalışmanın araştırma bittikten sonra uygun bir dönemde kendileri ile de yapılabileceği belirtilmiştir. Program deney grubuna Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 50'den az olması nedeniyle yapılan Shapiro-Wilks normallik testi analizleri sonucunda grupların bütün alt boyutlarda normal

dağılım göstermediği görülmüştür (Büyüköztürk, 2010, s. 42). Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün 30'dan az olması nedeniyle de verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010, s. 8). Bu doğrultuda verilerin analizinde, deney ve kontrol grubu eşlerinin iletişim becerileri ve çift uyumları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Bu teknik, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010, s. 155). İletişim becerileri ve çift uyumunun uygulama döneminde değişiklik gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Wilcoxon Tek Örneklem İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu test, aynı örneklem üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanları karşılaştırmak için kullanılır (Büyüköztürk, 2010, s. 163).

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Yapılan “Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programının Eşlerin İletişim Becerilerine ve Çift Uyumuna Etkisi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu çalışmada etik kurul izini ve/veya yasal/özel izin alınması gerekmemiştir.

## **BULGULAR**

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarından alınan, etkili iletişim becerileri ve çift uyumu değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
<b>Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Öntest-Son test İstatistikleri</b>					
Egoyu Destekleyici Dil Ön Test	22	24.50	3.73	15	30
Egoyu Destekleyici Dil Son Test	22	27.27	2.83	20	30
Etkin Dinleme Ön Test	22	33.00	5.84	12	40
Etkin Dinleme Son Test	22	36.64	4.08	28	40
Kendini Tanıma/Açma Ön Test	22	18.09	3.35	9	22
Kendini Tanıma/Açma Son Test	22	20.50	2.54	16	25
Empati Ön Test	22	30.00	5.55	12	38
Empati Son Test	22	33.18	4.69	19	40
Ben Dili Ön Test	22	26.18	3.43	19	33
Ben Dili Son Test	22	28.31	3.52	23	35
<b>Çift Uyum Ölçeği Ön test- Son test İstatistikleri</b>					
Eşler Arası Doyum Ön Test	22	36.96	5.59	26	46
Eşler Arası Doyum Son Test	22	41.86	5.14	27	49
Eşler Arası Bağlılık Ön Test	22	16.18	4.75	5	22
Eşler Arası Bağlılık Son Test	22	18.23	3.44	10	24
Eşler Arası Fikir Birliği Ön Test	22	51.86	10.11	29	63
Eşler Arası Fikir Birliği Son Test	22	55.18	9.00	32	65
Duygusal İfade Ön Test	22	9.14	2.23	3	11
Duygusal İfade Son Test	22	10.68	1.36	8	12
Çift Uyum Toplam Ön Test	22	114.14	19.47	70	139
Çift Uyum Toplam Son Test	22	125.96	17.25	78	148

Tablo 2 incelendiğinde, etkili iletişim becerilerinin ve çift uyumunun son test toplamları ile bütün alt boyutlarının puan ortalamalarında yükselme görülmektedir. İki ölçekten minimum düzeyde alınan son test değerleri incelendiğinde de alınan puanlarda yükselme olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, son test maksimum değerlerine

bakıldığında, iletişim becerilerinin egoyu destekleyici dil ve etkin dinleme alt boyutları hariç diğer puanlarda yükselme olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max
<b>Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test-Son Test İstatistikleri</b>					
Egoyu Destekleyici Dil Ön Test	22	23.41	4.14	14	30
Egoyu Destekleyici Dil Son Test	22	24.41	3.53	19	30
Etkin Dinleme Ön Test	22	31.77	4.50	20	39
Etkin Dinleme Son Test	22	32.46	4.15	27	40
Kendini Tanıma/Açma Ön Test	22	18.09	2.62	14	25
Kendini Tanıma/Açma Son Test	22	19.09	3.88	10	25
Empati Ön Test	22	29.23	5.02	20	40
Empati Son Test	22	30.09	4.52	20	37
Ben Dili Ön Test	22	25.86	3.99	19	31
Ben Dili Son Test	22	25.64	3.85	20	34
<b>Çift Uyum Ölçeği Ön Test- Son Test İstatistikleri</b>					
Eşler Arası Doyum Ön Test	22	38.18	5.81	27	47
Eşler Arası Doyum Son Test	22	38.27	5.19	27	46
Eşler Arası Bağlılık Ön Test	22	18.00	3.48	11	25
Eşler Arası Bağlılık Son Test	22	13.68	4.41	4	20
Eşler Arası Fikir Birliği Ön Test	22	52.23	9.21	37	65
Eşler Arası Fikir Birliği Son Test	22	49.73	8.76	31	62
Duyusal İfade Ön Test	22	9.55	2.01	7	12
Duyusal İfade Son Test	22	9.50	1.92	6	12
Çift Uyum Toplam Ön Test	22	113.09	15.31	84	138
Çift Uyum Toplam Son Test	22	111.18	16.12	79	137

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubu etkili iletişim becerilerinin ben dili alt boyutunun puan ortalamasında, çift uyumunun toplam puan ortalamasında ve eşler arası bağlılık, eşler arası fikir birliği ve duygusal ifade alt boyutlarının puan ortalamalarında azalma

görülmektedir. Diğer taraftan iletişim becerilerinin egoyu destekleyici dil, etkin dinleme, kendini tanıma/açma ve empati alt boyutlarının puan ortalamalarında ve çift uyumunun eşler arası doyum alt boyutunun puan ortalamasında yükselme görülmektedir. İki ölçekten alınan minimum değerler incelendiğinde, iletişim becerilerinin empati ve kendini tanıma/açma alt boyutları, çift uyumunun toplam puanı ve bütün alt boyutları hariç diğer değerlerde yükselme görülmektedir. Aynı şekilde maksimum değerlere bakıldığında, iletişim becerilerinin etkin dinleme ve ben dili alt boyutları hariç diğer değerlerde azalma görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu eşlerinin etkili iletişim becerileri ve çift uyumu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Grubu Eşlerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Egoyu Destekleyici Dil	Deney	22	542	24.64	195	-1.11	.27
	Kontrol	22	448	20.36			
Etkin Dinleme	Deney	22	559.5	25.43	177.5	-1.52	.127
	Kontrol	22	430.5	19.57			
Kendini Tanıma/Açma	Deney	22	508	23.09	229	-.31	.758
	Kontrol	22	482	21.91			
Empati	Deney	22	534.5	24.30	202.5	-.93	.352
	Kontrol	22	455.5	20.70			
Ben Dili	Deney	22	500	22.73	237	-.12	.906
	Kontrol	22	490	22.27			

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubu eşlerinin egoyu destekleyici dil ( $U = 195$ ;  $p > .05$ ), etkin dinleme ( $U = 177.5$ ;  $p > .05$ ), kendini tanıma/açma ( $U = 229$ ;  $p > .05$ ), empati ( $U = 202.5$ ;  $p > .05$ ) ve ben dili ( $U = 237$ ;  $p > .05$ ) iletişim becerileri ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu

puanları kontrol grubu puanlarından kısmen daha yüksek olduğu halde, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Grubu Eşlerinin Çift Uyum Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Eşler Arası Doyum	Deney	22	475.5	21.61			
	Kontrol	22	514.5	23.39	222.5	-.46	.646
Eşler Arası Bağlılık	Deney	22	454.5	20.66			
	Kontrol	22	535.5	24.34	201.5	-.96	.339
Eşler Arası Fikir Birliği	Deney	22	501.5	22.88			
	Kontrol	22	488.5	22.20	235.5	-.15	.879
Duygusal İfade	Deney	22	470.5	21.39			
	Kontrol	22	519.5	23.61	217.5	-.59	.557
Çift Uyum Toplam	Deney	22	524	23.82			
	Kontrol	22	466	21.18	213	-.68	.496

Tablo 5'teki sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubu eşlerinin çift uyumlarının eşler arası doyum ( $U = 222.5$ ;  $p > .05$ ), eşler arası bağlılık ( $U = 201.5$ ;  $p > .05$ ), eşler arası fikir birliği ( $U = 235.5$ ;  $p > .05$ ), duygusal ifade ( $U = 217.5$ ;  $p > .05$ ) alt boyutları ve toplam puanlarının ( $U = 213$ ;  $p > .05$ ) ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, çift uyumunun eşler arası fikir birliği alt boyutu ve toplam puan ortalamaları hariç diğer boyutlarda kontrol grubu deney grubuna göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Deney grubu eşlerinin etkili iletişim becerileri ve çift uyumu ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.



**Tablo 6.** Deneysel Grubu Eşlerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Egoyu Destekleyici Dil	Negatif Sıra	0	0	0		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	18	171	9.5	-3.75*	.000***
	Eşit Sıra	4				
Etkin Dinleme	Negatif Sıra	2	20	10		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	17	170	10	-3.03*	.002**
	Eşit Sıra	3				
Kendini Tanıma/Açma	Negatif Sıra	3	15	5		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	17	195	11.47	-3.39*	.001**
	Eşit Sıra	2				
Empati	Negatif Sıra	3	22	7.33		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	18	209	11.61	-3.26*	.001**
	Eşit Sıra	1				
Ben Dili	Negatif Sıra	2	29	14.5		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	19	202	10.63	-3.03*	.002**
	Eşit Sıra	1				

\*Sonuç negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tablo 6'da verilen sonuçlar incelendiğinde, Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programı'na katılan eşlerin egoyu destekleyici dil ( $z = -3.75$ ;  $p < .001$ ), etkin dinleme ( $z = -3.03$ ;  $p < .01$ ), kendini tanıma/açma ( $z = -3.39$ ;  $p < .01$ ), empati ( $z = -3.26$ ;  $p < .01$ ) ve ben dili ( $z = -3.03$ ;  $p < .01$ ) iletişim becerilerinde eğitim öncesi ve eğitim sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplam puanlar dikkate alındığında gözlenen farkın pozitif sıralar yani eğitim sonrası lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Dene y Grubu Eşlerinin Çift Uyumu Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşare tli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Eşler Arası Doyum	Negatif Sıra	1	1.5	1.50		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	21	251.5	11.98	-4.08*	.000***
	Eşit	0				
Eşler Arası Bağlılık	Negatif Sıra	6	50.5	8.42		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	14	159.5	11.39	-2.05*	.041*
	Eşit	2				
Eşler Arası Fikir Birliği	Negatif Sıra	4	51.5	12.88		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	16	158.5	9.91	-2.00*	.045*
	Eşit	2				
Duygusal İfade	Negatif Sıra	1	5.5	5.50		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	16	147.5	9.22	-3.44*	.001**
	Eşit	5				
Çift Uyum Ölçeği Toplam	Negatif Sıra	3	16.5	5.50		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	19	236.5	12.45	-3.57*	.000***
	Eşit	-				

\*Sonuç negatif sıralar temel ine göre düzenlenmiştir.

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tablo 7’de verilen sonuçlar incelendiğinde, eşlerin çift uyumunun eşler arası doyum ( $z = -4.08$ ;  $p < .001$ ), eşler arası bağlılık ( $z = -2.05$ ;  $p < .05$ ), eşler arası fikir birliği ( $z = -2.00$ ;  $p < .05$ ), duygusal ifade ( $z = -3.44$ ;  $p < .01$ ) alt boyutları ve toplamının ( $z = -3.57$ ;  $p < .001$ ) eğitim öncesi ve eğitim sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplam puanlar dikkate alındığında gözlenen farkın pozitif sıralar daha açık bir ifadeyle eğitim sonrası lehine olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu eşlerinin etkili iletişim becerileri ve çift uyumu ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon İşare tli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 8.** Kontrol Grubu Eşlerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Egoyu Geliştirici Dil	Negatif Sıra	10	105	10.50		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	11	126	11.45	-.37*	.714
	Eşit	1				
Etkin Dinleme	Negatif Sıra	7	75.5	10.79		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	12	114.5	9.54	-.79*	.430
	Eşit	3				
Kendini Tanıma/Açma	Negatif Sıra	8	79.5	9.94		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	12	130.5	10.88	-.96*	.340
	Eşit	2				
Empati	Negatif Sıra	6	124.5	7.75		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	12	46.5	10.38	-1.71*	.087
	Eşit	4				
Ben Dili	Negatif Sıra	10	93	9.30		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	7	60	8.57	-.78**	.433
	Eşit	5				

\*Sonuç negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

\*\*Sonuç pozitif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

Tablo 8’de verilen sonuçlar incelendiğinde, eşlerin egoyu geliştirici dil ( $z = -.37$ ;  $p > .05$ ), etkin dinleme ( $z = -.79$ ;  $p > .05$ ), kendini tanıma/açma ( $z = -.96$ ;  $p > .05$ ), empati ( $z = -1.71$ ;  $p > .05$ ) ve ben dili ( $z = -.78$ ;  $p > .05$ ) iletişim becerilerinin ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubu eşlerinin iletişim becerileri puanlarının sıra ortalamaları arasında değişimler gözlenmesine rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 9.** Kontrol Grubu Eşlerinin Çift Uyumu Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Eşler Arası Doyum	Negatif Sıra	10	113.5	11.35		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	10	96.5	9.65	-.32*	.750
	Eşit	2				
Eşler Arası Bağlılık	Negatif Sıra	16	209	13.06		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	5	22	4.40	-3.26*	.001**
	Eşit	1				
Eşler Arası Fikir Birliği	Negatif Sıra	13	152	11.69		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	8	79	9.88	-1.27*	.204
	Eşit	1				
Duygusal İfade	Negatif Sıra	9	77.5	8.61		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	8	75.5	9.44	-.05*	.962
	Eşit	5				
Çift Uyum Ölçeği Toplam	Negatif Sıra	12	145.5	12.13		
Ön Test-Son Test	Pozitif Sıra	10	107.5	10.75	-.62*	.537
	Eşit	-				

\*Sonuç pozitif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

\*\* $p < .01$

Tablo 9'da verilen sonuçlar incelendiğinde, kontrol grubu eşlerinin çift uyumunun eşler arası doyum ( $z = -.32$ ;  $p > .05$ ), eşler arası fikir birliği ( $z = -1.27$ ;  $p > .05$ ), duygusal ifade ( $z = -.05$ ;  $p > .05$ ) alt boyutlarının ve toplamlarının ( $z = -.62$ ;  $p > .05$ ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre, kontrol grubu eşlerinin sıra ortalamaları arasında değişimler görülmekle birlikte bu değişimlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer taraftan çift uyumunun eşler arası bağlılık alt boyutu ön test ve son test puanları arasında negatif sıralar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z = -3.26$ ;  $p < .01$ ).

Deney ve kontrol grubu eşlerinin etkili iletişim becerileri ve çift uyumu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10 ve Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Deney ve Kontrol Grubu Eşlerinin Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Egoyu Destekleyici Dil	Deney	22	609.5	27.70			
	Kontrol	22	380.5	17.30	127.5	-2.72	.007**
Etkin Dinleme	Deney	22	624.5	28.39			
	Kontrol	22	365.5	16.61	112.5	-3.07	.002**
Kendini Tanıma/Açma	Deney	22	548	24.91			
	Kontrol	22	442	20.09	189	-1.25	.210
Empati	Deney	22	584.5	26.57			
	Kontrol	22	405.5	18.43	152.5	-2.11	.035*
Ben Dili	Deney	22	597	27.14			
	Kontrol	22	393	17.86	140	-2.41	.016*

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

Tablo 10'daki sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubu eşlerinin egoyu destekleyici dil ( $U = 127.5$ ;  $p < .01$ ), etkin dinleme ( $U = 112.5$ ;  $p < .01$ ), empati ( $U = 152.5$ ;  $p < .05$ ) ve ben dili ( $U = 140$ ;  $p < .05$ ) iletişim becerilerinin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak kendini tanıma/açma iletişim becerisinin ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U = 189$ ;  $p > .05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, kendini tanıma/açma iletişim becerisi puan ortalamaları hariç elde edilen bu değerlerde, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 11.** Deney ve Kontrol Grubu Eşlerinin Çift Uyum Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Eşler Arası Doyum	Deney	22	596.5	27.11			
	Kontrol	22	393.5	17.89	140.5	-2.39	.017*
Eşler Arası Bağlılık	Deney	22	634.5	28.84			
	Kontrol	22	355.5	16.16	102.5	-3.29	.001**
Eşler Arası Fikir Birliği	Deney	22	584	26.55			
	Kontrol	22	406	18.45	153	-2.09	.036*
Duygusal İfade	Deney	22	581.5	26.43			
	Kontrol	22	408.5	18.57	155.5	-2.08	.038*
Çift Uyum Ölçeği Toplam	Deney	22	623.5	28.34			
	Kontrol	22	366.5	16.66	113.5	-3.02	.003**

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

Tablo 11’de verilen sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubu eşlerinin çift uyumunun eşler arası doyum ( $U = 140.5$ ;  $p < .05$ ), eşler arası bağlılık ( $U = 102.5$ ;  $p < .01$ ), eşler arası fikir birliği ( $U = 153$ ;  $p < .05$ ) ve duygusal ifade ( $U = 155.5$ ;  $p < .05$ ) alt boyutlarının ve toplamalarının ( $U = 113.5$ ;  $p < .01$ ) son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu eşlerinin kontrol grubu eşlerinden daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları ve bu ortalamalarda istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı, “Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programı”nın eşlerin etkili iletişim becerilerine ve çift uyumuna etkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmada öncelikle, uygulanan programın deney grubu eşlerinin etkili iletişim becerilerini kullanma düzeyini arttırdığı, dolayısıyla etkililik açısından işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak, uygulanan program sonrasında, deney grubu eşlerinin çift uyum düzeylerinde de pozitif yönde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu eşlerinin eğitim öncesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmayan etkili iletişim becerileri puan ortalamaları arasında, eğitim sonrası son test karşılaştırmalarında deney grubunda etkin dinleme, empati, ben dili ve egoyu destekleyici dil etkili iletişim becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış görülürken, kendini tanıma/açma etkili iletişim becerisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular, alan yazındaki diğer çalışmalarla genel olarak tutarlılık göstermektedir. Yapılan çalışmalarda, iletişim becerileri eğitimi alan katılımcıların empati (Karahana ve diğ., 2006), ben dili ve etkin dinleme (Yüksel-Şahin, 1997), kendini tanıma (Deniz, 2003) ve kendini açma (Akgün ve Polat Uluocak, 2010) becerisi düzeylerinde olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı değişim olduğunu gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, etkili iletişim becerilerinin öğrenilebildiğini ve günlük hayatta bireylerin diğerleriyle yaşadıkları ilişki sorunlarını çözmede etkili olduğunu göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmada kendini tanıma/açma becerisinde, son test karşılaştırmalarında anlamlı bir fark elde edilmemiş olması çeşitli şekillerde yorumlanabilir. Bu sonucun bir nedeni, kendini tanıma ve kendini anlamının bireyin bütün fenomenal alanına ilişkin farkındalığını içermesi ve bunun da kısa süreli bir eğitim programı ile kazandırılmasının güç olması olabilir. Buna ek olarak, bireylerin kendilerini açma davranışlarının gelişmesi için yaşamlarında çevreleri ile etkileşimlerini düzenlemeleri ve iç dünyaları

ile dış dünyaları arasındaki mesafeleri azaltmaları, kısaca varoluş stresini (Cüceloğlu, 2015, s. 77) azaltmaları gerekmektedir. Dolayısıyla, böylesi benlik yapısı ile ilgili yeterliklerin kazandırılması için başka destekleyici çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı, uygulanan psikoeğitim programının kendini tanıma/açma becerisini kazandırmada gerekli görülen bilgi, beceri ve farkındalık için daha fazla zamana ve eşlerin daha kapsamlı desteğe ihtiyaç duyduğu, buradan hareketle de programın bu yönünün desteklenmesi gerektiği düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bulgularına göre, programa katılan eşlerin çift uyum düzeyleri toplam puan ortalamalarında ve eşler arası doyum, eşler arası bağlılık, eşler arası fikir birliği ve duygusal ifade alt boyutları puan ortalamalarında uygulanan program sonrasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Dolayısıyla psikoeğitim programının deney grubu lehine olumlu sonuçlara neden olduğu söylenebilir. Bu bulgular alan yazında yapılan diğer araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Şener ve Terzioğlu, 2002; Hacı, 2011; Soylu ve Kağnıcı, 2015; Karadağ, 2015). Bunlara ek olarak eldeki çalışmayla benzer şekilde yapılandırılan bir çalışmada Yalçın ve Karahan (2007), “Çiftler İçin İletişim Programı” hazırlamış ve çift uyumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu programa katılan 67 çiftin çift uyumu toplam puanlarının program sonunda anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular eldeki çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Alan yazındaki bu çalışmalarda, aile içi ilişkilerde kullanılan iletişim becerilerinin çift uyumunu açıklamada etkili olduğuna ve olumlu yönde arttırdığına yönelik anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bunların yanında araştırmacı tarafından herhangi bir eğitim programına dâhil edilmeyen kontrol grubu eşlerinin, eşler arası bağlılık boyutunda eğitim sonrasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Diğer taraftan Garland (1981) tarafından ise çiftler için bir etkin dinleme programı hazırlanıp uygulanmış ancak etkin dinleme becerisi ile çift uyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca Elliott (1982) empati becerisi ile çift uyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlar eldeki çalışma bulguları ile farklılık göstermektedir.



İlgili alan yazında görüldüğü gibi çift uyumu çeşitli değişkenlerin etkileşiminden oluşan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Ekşi ve Kahraman, 2012, s. 131; Norton, 1983, s. 141; Spanier, 1976, s. 16; Locke ve Wallace, 1959, s. 251). Dolayısıyla uyumlu ve mutlu bir ilişki için eşlerin bireysel özellikleri ve birbirlerinden beklentileri başta olmak üzere birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, uygulanan program sonrasında deney grubu eşlerinin çift uyum düzeylerinde meydana gelen anlamlı değişimin güçlü değişkenlerinden birinin, alan yazında da belirtildiği gibi, etkili iletişim becerileri olduğunu göstermektedir (Yalçın, 2014, s. 250; Telman ve Ünsal, 2005, s. 204).

Etkili iletişim becerilerini kullanan bireyler, iletişim sürecinde olumlu özelliklere ve performanslara vurgu yapmaya, mesajların anlaşılmasına katkı sağlayacak yeterli düzeyde motivasyon ve dikkat ile sürece aktif bir şekilde katılmaya dikkat ederler. Bu bireyler kendilerine ilişkin farkındalığa, kendilerini açmaya ve şeffaflığa, karşıdaki bireyin öznel dünyasından yola çıkarak onu anlamaya ve böylece anlaşılabilir duygu, düşünce ve beklentileri aktarmaya mümkün olduğunca özen gösterirler. Ayrıca istenilir olarak algılanmayan davranışların değişimi için sözü edilen davranışların üzerlerindeki olumsuz etkilerini geri bildirim önem verirler. Bu çerçevede hareket eden eşlerin, ilişkilerinde beş temel iletişim becerisini etkili bir şekilde kullandığı ve bunun da çift uyumunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna ek olarak, eşlerin uygulanan programa birlikte katılmalarının, birbirleri ile olan ilişkilerini ve etkileşimlerini uygulama sürecinde gözleme ve değerlendirme fırsatı sağladığı, bunun da karşılıklı olarak beklentilerini anlamaya katkısının olduğu söylenebilir. Ayrıca kontrol grubu eşlerinde eşler arası bağlılık düzeyinde görülen negatif yönde anlamlı değişimin, araştırmanın yapıldığı süreçte, yukarıda dile getirilen çeşitli faktörlerin bazılarında meydana gelen olası farklılaşmalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yaşantısal grup eğitimi yoluyla eşlere yönelik uygulanan “Aile İletişim Becerileri Psiko eğitim Programı”nın, eşlerin iletişim becerilerine ve çift uyumuna genel olarak olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular, ikili ilişkilerin daha sağlıklı işleminde ve böylece aile sisteminin güçlendirilmesinde

dikkate alınabilecek önemli ipuçları sunmaktadır (Bağcı ve Buluş, 2016). Bireylerin etkili iletişim becerileri ile daha doyurucu ilişkiler geliştirebilecekleri, daha sağlıklı bir yaşama kavuşabilecekleri ve yaşanan ilişkisel problemlerin benliği zedeleyici olası olumsuz etkilerini minimize edebilecekleri düşünülmektedir (Whirter ve Voltan-Acar, 2005; Cüceloğlu, 2012). Bu nedenle bu çalışmanın, elde edilen sonuçlar bakımından alan yazına önemli bir zenginlik kattığı söylenebilir. Bu bağlamda eğitimciler, danışmanlara, psikologlara ve araştırmacılara önemli sorumluluklar düşmektedir. Ayrıca hem Sosyal Politikalar ve Aile Bakanlığı hem de Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu tarafından yukarıda dile getirilen kuramsal çerçevede, çiftlerin ve çift adaylarının bilgi, beceri ve farkındalıklarını arttıracak etkili iletişim becerileri eğitim programlarının geliştirilip uygulanmasının katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir. Yine bu amaca yönelik olarak, aile sistemini daha sağlıklı işleyen bir yapıya büründürmek için, aile rehberlik ve danışmanlık sisteminin bütün ailelerin yararlanabileceği şekilde ülke genelinde kurumsallaştırmanın önemli bir ihtiyaç olduğuna inanılmaktadır (Buluş, 2016).

İletişim becerilerinin ebeveynlerin çift uyumu üzerindeki etkisine yönelik bu çalışmadan elde edilen bulgular hazırlanan “Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programı”nın kapsamı ile sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda gruplar arası farklılıkları en aza indirmek adına ölçek puanları üzerinden yapılan analizler ile birlikte demografik bilgi formları kullanılarak daha detaylı bilgiler toplanabilir. Buna ek olarak daha fazla katılımcı ve nitel araştırma teknikleri ile yöntem desteklenerek bu tarz çalışmaların alanyazında artırılması önerilmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Adair, J. (2013). *Etkili İletişim*. (4. Baskı). (Ö. Çolakoğlu, çev.). İstanbul: Babiâli Kültür Yayıncılığı.
- Akgün, R. ve Polat Uluocak, G. (2010). Evlilikte etkili iletişim ve problem çözme: bir toplum merkezindeki kadınlarla gerçekleştirilen grup çalışması. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6 (23), 9-22.
- Alisinanoğlu, F., ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.
- Bağcı, B. ve Buluş, M. (2016). Evlilik Doyumu: Aile Yılmazlığı ve Etkili İletişim Becerilerinin Rolü Açısından Bir Analiz. (Yayımlanmamış makale).
- Banovcinova, A. ve Levicka, K. (2015). The impact of the financial income on the family communication. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 7 (2), 35-46.
- Basharpoor, S. ve Sheykoleslami, A. (2015). The relation of marital adjustment and family functions with quality of life in women. *Europe's Journal of Psychology*, 11 (3), 432-441.
- Bayram, L. (2013). *Düzenli spor yapmanın ıslahevlerindeki çocuk ve gençlerin sosyal uyum ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Brassart, E. ve Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: effectiveness of a parent-implemented language intervention. *Infants and Young Children*, 28 (4), 337-354.
- Be, D., Whisman, M. A. ve Uebelacker, L. A. (2013). Prospective associations between marital adjustment and life satisfaction. *Journal of the International Association For Relationship Research*, 20, 728-739.
- Bernier, A., Jarry-Boileau, V. ve Lacharit'e, C. (2014). Marital satisfaction and quality of father-child interactions: the moderating role of child gender. *The Journal of Genetic Psychology*, 175 (2), 105-117.
- Buluş, M. (2016). 5-6 yaş çocuklarında sosyal duygusal uyum: aile yılmazlığı, ego durumları, evlilik doyumu ve iletişim becerilerinin rolü açısından bir analiz. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi 18-20 Mart 2016* içinde. İstanbul: Haliç Kongre Merkezi.
- Buluş, M., Atan, A. ve Erten Sarıkaya, H. (2015). İletişim becerileri ölçeği geliştirme çalışması (Yayımlanmamış Araştırma).


- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İletişim Donanımları* (50. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2012). *Yeniden İnsan İnsana* (45. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati* (53. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duran, Ş. ve Hamancı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6 (23), 87-99.
- Ekşi, H. ve Kahraman, Z. (2012). Bir evlilik ve aile hayatı eğitim programının evli kadınlarda evlilik uyumuna ve aile sistemine etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 129-145.
- Elliott, M. W. (1982). Communication and empathy in marital adjustment. *Home Economics Research Journal*, 11 (1), 77-88.
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Alpkan, L. ve Eradamlar, N. (2005a). Cinsellik ve çift uyumu arasındaki ilişki: üç grup evli çiftte karşılaştırmalı bir çalışma. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 18 (2), 72-81.
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. ve Alpkan, R. L. (2005b). Evlilik uyumu. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 18 (1), 39-47.
- Ersanlı, K., ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Fıfıloğlu, H. ve Demir, A. (2000). Applicability of the dyadic adjustment scale for measurement of marital quality with turkish couples. *European Journal of Psychological Assessment*, 16 (3), 214-218.


- Gaur, P., ve Bhardwaj, A. B. (2015). Relationship between empathy, forgiveness and marital adjustment in couple. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (1), 145-151.
- Garland, D. R. (1981). Training married couples in listening skills: effects on behavior, perceptual accuracy and marital adjustment. *Family Relations*, 30, 2, 297-306.
- Gürkan, N. (2011). *Hemşirelerin etkin dinleme ve beden dilini değerlendirme özelliklerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Hacı, Y. (2011). *Evlilik uyumunun empatik eğilim, algılanan aile içi iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Hiew, D. N., Halford, W. K., Van Der Vijver ve Liu, S. (2016). Communication and relationship satisfaction in chinese, western, and intercultural chinese-western couples. *Journal of Family Psychology*, 30 (2), 193-202.
- High, A. C. ve Scharp, K. M. (2015). Examining family communication patterns and seeking social support direct and indirect effects through ability and motivation. *Human Communication Research*, 41, 459-479.
- Kapıkıran, N., ve Kapıkıran, Ş. (2000). İletişim becerisi eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 69-77.
- Karadağ, Ş. (2015). *Evlilik uyumu ilişkisinde aile içi iletişimin rolü: Konya örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Güven, M. Ç., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2006). İnsan ilişkileri ve iletişim dersi'nin öğretmen adaylarının çatışma çözme ve empatik beceri düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 127-136.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- 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.
- Kumar, P. S. (2015). Psychological well being and marital adjustment: a study on elderly couples in post parental stage of life. *Indian Journal of Gerontology*, 29 (1), 77-90.
- Liermann, K. ve Norton, C. L. (2016). Enhancing family communication: examining the impact of a therapeutic wilderness program for struggling teens and parents. *Contemporary Family Therapy Journal*, 38, 14-22.

- Litzinger, S. ve Gordon, K. C. (2005). Exploring relationships among communication, sexual satisfaction and marital satisfaction. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 31 (5), 409-424. DOI: 10.1080/00926230591006719
- Locke, H. J. ve Wallace, K. M. (1959). Short marital-adjustment and prediction tests: their reliability and validity. *Marriage and Family Living*, 21, 251-255.
- Muraru, A. A. ve Turluc, M. N. (2013). Predictors of marital adjustment: are there any differences between women and men? *Europe's Journal of Psychology*, 9 (3), 427-442.
- Nazlı, S. (2014). *Aile Danışmanlığı* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Norton, R. (1983). Measuring marital quality: a critical look at the dependent variable. *Journal of Marriage and Family*, 45, 141-151.
- Önder, A. (2003). *Ailede İletişim: Konuşarak ve Dinleyerek Anlaşalım*. İstanbul: Morpa Kültür ve Yayınları.
- Öner, N. (2001). *Farklı cinsiyet yönelimli kız ve erkek üniversite öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özalp, B. (1993). *Nevrotik ve normal kadın ve erkeklerin empatik becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özbeş, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 43-62.
- Özer, K. (2002). *İletişimsizlik Becerisi*. (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Planalp, S. (1999). *The Intertwining of communication and emotion: a communications scientist's perspectives*. New York: Cambridge Univ. Pres.
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: new scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 15-28.
- Soylu, Y. ve Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik uyumunun empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (43), 44-54.
- Şener, A. ve Terzioğlu, G. (2002). *Ailede Eşler Arası Uyuma Etki Eden Faktörlerin Araştırılması*. <http://ailetoplum.aile.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Şimşek, E. (1995). *Öğretmen ve öğrencilerin empatik becerileri ile öğrencilerin kendilerine verilmesini istedikleri empatik becerilerin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taylor, A. B. (1967). Role perception, empathy and marriage adjustment. *Sociology & Social Research*, 52 (1), 22-34.
- Telman, N ve Ünsal, P. (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Temiz, G. (2014). *Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- TDK (2016). Türk Dil Kurumu. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden erişildi.
- Ürgüplü Şıraman, K. F. (2006). *Etkili öğretmenlik eğitiminin öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üstündağ, E. (2006). *İletişim becerilerini geliştirme programının güvenlik bilimleri fakültesi öğrencilerinin kendini açma davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın, H. (2014). Evlilik uyumu ile sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 250-261.
- Yalcin, B. M. ve Karahan, T. F. (2007). Effects of a couple communication program on marital adjustment. *The Journal of the American Board of Family Medicine*, 20 (1) 36-44. DOI: <https://doi.org/10.3122/jabfm.2007.01.060053>
- Yılmaz Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel-Şahin, F. (1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Whirter, Mc. J. ve Voltan-Acar, N. (2005). *Çocukla İletişim* (5. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

**ORCID**

Abdullah ATAN  <https://orcid.org/0000-0003-4828-8747>

Mustafa BULUŞ  <https://orcid.org/0000-0002-0967-4314>

## **SUMMARY**

*In the most general sense, communication can be defined as a process of sharing feelings, thoughts and information. In literature, Adair (2013, s. 13) defines communication as "the process by which one explains himself/herself to another person through linking and the replacement of meanings by the use of common symbols among people" and Planalp (1999) as the process of "shaping the feelings of both the sender and the receiver". In this framework, it can be said that all these definitions include the processes of understanding and explanation that occur with such experiences as transferring and linking.*

*Effectiveness in communication is possible only if the two systems (persons) that interact have some basic skills. On this way, five basic effective communication skills can be emphasized. These are ego supportive language, active listening, self-recognition-self-disclosure, empathy, and I-language skills. Researches show that communication affects individuals in many dimensions as cognitive, emotional and behavioral (Banovcinova and Levicka, 2015; Bernier, Jarry-Boileau and Lacharit'e, 2014; Brassart and Schelstraete, 2015; High and Scharp, 2015; Liermann and Norton, 2016; Temiz, 2014).*

*It is believed as emphasized also by researchers that the happiness and pleasure of the individual in life, the quality and satisfaction of their relationships are closely related to dyadic adjustment. Studies on marriage show that one of the most important areas in married couples' relations is communication (Hiew, Halford, Van De Vijver and Liu, 2016, Hacı, 2011, Akgün and Polat Uluocak, 2010; Erbek et al., 2005b). These studies seem to be important in terms of demonstrating that effective communication skills and dyadic adjustment are in a meaningful relationship in the structuring of the individual's life.*

*In literature, it is seen that no effort has been made to develop a program to teach effective communication skills to couples and to measure the effects of these skills on dyadic adjustment. For this reason, in this study, it was aimed to develop a Psycho-education Program for Family Communication Skills which will provide effective communication skills to couples and to investigate the effect of the program on communication skills and dyadic adjustment of couples.*

*In parallel with these objectives, the following questions were tried to be answered:*

- 1. Is there a significant difference between the communication skills and dyadic adjustment pre-test scores of the experimental and control group?*
- 2. Is there a significant difference between the rank average of the communication skills and the dyadic adjustment pre-test and post-test scores of the experimental group?*
- 3. Is there a significant difference between the rank average of the communication skills and the dyadic adjustment pre-test and post-test scores of the control group?*
- 4. Is there a significant difference between the communication skills and dyadic adjustment post-test scores of the experimental and control group?*



*Pre-test and post-test semi-experimental design with control group was used in the study. In order to determine the study group, stratified disproportionate sampling method was used. In this context, volunteer couples who were thought to be at different socioeconomic levels were participated to the study. Thus, 24 couples were included in experimental and control groups, 12 in each, were participated in the study. Effective Communication Skills and Dyadic Adjustment Scales were used as measurement tools.*

*The study carried out by the researchers lasted a total of eight weeks. Sessions held one day a week, the length of them ranged from one and a half to two hours. During this period, no studies were conducted with the control group, and it was stated that a similar work can be done with them in a suitable period after the research is finished. In the analysis of data, Mann Whitney U-Test and Wilcoxon Single Sample Singed Ranks Test were used.*

*The main purpose of this study was to examine the effects of the Family Communication Skills Psycho-education Program on couples' effective communication skills and dyadic adjustment. In the study, it was first found that the program applied increased the level of couples' use of effective communication skills in the experimental group, and therefore was functional in terms of effectiveness. Secondly, after the application of the program, it was also seen that the experimental group had a significant positive increase in the level of adjustment of the couples.*

*According to the findings obtained, there was a statistically significant difference between the effective communication skill scores that did not have a statistically significant difference in the couples of the experimental and control groups before the training. In post-training post-test comparisons, the experimental group showed a significant increase in active listening, empathy, I language and ego supportive language effective communication skills while there was no significant difference in the self-recognition/disclosure subscale.*

*These findings obtained in the research are generally consistent with other studies in the literature. In the studies conducted, results showed that participants who received communication skills training had a statistically significant positive change in the level of empathy (Karahana et al., 2006), I-language and active listening (Yüksel-Şahin, 1997), self-recognition (Deniz, 2003) and self-disclosure (Akgün and Polat Uluocak, 2010) skills. These results are important as they show that communication skills can be learned and they are effective in solving individuals' relationship problems with others in their daily lives.*

*According to other findings of the study, statistically significant differences were found in the dyadic adjustment total score averages and average scores of dyadic satisfaction, dyadic cohesion, dyadic consensus and affectional expression subscales of couples who participated in the study. Therefore, it can be said that the psycho-education program causes positive results in favor of the experimental group. These findings are in parallel with other studies in the literature (Şener and Terzioğlu, 2002, Hacı, 2011, Soylu and Kağmıcı, 2015). In these studies, meaningful results have been obtained regarding the fact that the communication skills used in family relationships are effective in explaining the dyadic adjustment and enhancing it. In addition, there was a statistically significant difference in the negative direction between pre-test and post-test*

scores of dyadic cohesion subscale of the control group couples, who were not included in any training program by the researcher.

*As a result, the Psycho-education Program for Family Communication Skills applied to couples by experiential group education seems to have a positive effect on couples' effective communication skills and dyadic adjustment in general. In this context, the findings provide important clues that can be taken into account in the healthier processing of bilateral relations and thus the strengthening of the family system (Bağcı and Buluş, 2016). Individuals are thought to be able to develop more satisfying relationships, to attain a healthier life and to minimize the possible negative effects of self-damaging relational problems with their effective communication skills (Whirter and Voltan-Acar, 2005; Cüceloğlu, 2012). For this reason, it can be said that this study has given a considerable wealth to the literature in terms of the results obtained. In this context, there are important responsibilities to educators, consultants, psychologists and researchers. It is also believed that the development and implementation of effective communication skills training programs both by the Ministry of Social Policies and Family Affairs, and the Ministry of National Education and the Higher Education Authority, in the above-mentioned theoretical framework, that will increase the knowledge, skills and awareness of couples will be a contributor. For this purpose again, it is believed that institutionalization of the family guidance and counseling system across the country as all families can benefit is an important need to structure a family system that functions more healthily (Buluş, 2016).*

## İnkılâp Tarihi Öğretimine Yönelik Tarama Modelindeki Tezlerin Analizi\*

### An Analysis of Dissertations on Teaching the History of Turkish Revolution

Bülent AKBABA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, akbaba@gazi.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 14.12.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 16.04.2020**

#### ÖZ

*Bu çalışmanın amacı Türkiye’de inkılâp tarihi öğretimine yönelik tarama modelinde gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin genel eğilimini ve önemli bulgularını ortaya koyabilmek; literatürde görülen eksiklikleri ve farklılıkları belirlemek ve ileride yapılacak araştırmalara katkı sağlamaktır. İnkılâp tarihi öğretimi konulu tarama modelindeki lisansüstü tezleri belirli ölçütlere göre incelemek ve bu tezlerin eğilimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi sayfasında yer alan ve kullanım izni verilen 36 adet lisansüstü eğitim tezinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tarama modelindeki tezlerin analizinde yayın yılı, tezin yazıldığı üniversite, araştırma yöntemi, araştırmanın odaklandığı eğitim düzeyi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemlerine yönelik betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bununla birlikte bu tezlerin sonuçları ve önerilerine yönelik içerik analizi ile inkılâp tarihi öğretimine sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik kodlar ve temalar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre inkılâp tarihi öğretimi ile ilgili hazırlanan tarama modelindeki lisansüstü tezlerde ortaya konan sorunlar öğretim programı, ders saatinin yetersizliği, öğrenme-öğretme süreci, fiziki ortam, ölçme ve değerlendirme, ders ve çalışma kitabı, ders içeriğinin kronolojik sınırları, kavram öğretimi ve hassas konular temaları altında toplanmıştır.*

**Anahtar Sözcükler:** İnkılâp tarihi, Master tezi, Doktora tezi, Betimsel analiz, İçerik analizi

---

\* **Alıntılama:** Akbaba, B. (2020). İnkılâp tarihi öğretimine yönelik tarama modelindeki tezlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-328.

**ABSTRACT**

*This study aimed to reveal the overall tendency and important findings of postgraduate dissertations uploaded in higher education council thesis center regarding the history of Turkish Revolution teaching in Turkey, to find deficiencies and differences in the literature and to contribute to future research. This study was designed to investigate the postgraduate dissertations in survey model on the history of the Turkish Revolution according to certain criteria and to determine the trends of these dissertations. The study data were retrieved from 36 postgraduate dissertations uploaded onto the Council of Higher Education Thesis Center. Descriptive and content analysis were used for data analysis. Release year, the university in which the thesis has been written, the research method, the level of education on which the research has focused, the data collection tools, and the results of the descriptive analysis for data analysis methods were included in the analysis of the dissertations in the survey model related to the history of Turkish Revolution teaching. However, the content analysis of the results and suggestions of these dissertations, and the codes and themes related to the problems and solutions to the history of the revolution teaching were tried to be found out. The research results show that the problems experienced in postgraduate thesis prepared in the survey model prepared about the history of the Turkish Revolution teaching are those regarding the teaching program, inadequate course hours, learning-teaching process, physical environment, assessment and evaluation, course and workbook, chronological limits of the course content, concept teaching and sensitive subjects.*

**Keywords:** *Revolution history, Master thesis, Dissertation, Descriptive analysis, Content analysis*

**GİRİŞ**

İnkılâp tarihi öğretimi, tarih öğretiminin genel amaçlarını ve Türk eğitim sisteminin temel problemlerini bünyesinde barındırmakla birlikte, kaynakların yorumu, öğrenme hedeflerinin önceliği ve ideolojik beklentilerin çokluğu gibi noktalarda kendine özgü niteliklere sahiptir (Metin, 2006). İnkılâp tarihi dersleri ile genç kuşaklara Atatürk'ün ilke ve inkılâplarını benimsetmek, onları Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olduğu gerçeğine karşı geliştirecek her türlü yıkıcı akım, yaklaşım ve eylemlere karşı uyanık tutacak, direnç gösterecek bir donanıma erişirmek; ülke ve dünya olaylarını değerlendirip yorumlarken, zengin bir tarihin varisi olduklarını hissettirerek bütün bunları tarih metodunun imkânlarıyla, diğer disiplinlerle de işbirliği yaparak gerçekleştirmek hedeflenmektedir (Hatipoğlu, 2004).

Dersin içeriği ve adında zaman zaman yeniden tanımlanma gereği duyulsa da amacının tarihsel süreç içinde kökten bir değişikliğe uğramadığı görülmüştür (Şimşek ve Güler,

2013). İnkılâp tarihi öğretiminin amacı konusunda bir uzlaşımın varlığı gözlemlenirken, bu derslerin tarih ilminin yöntemleriyle ele alınıp bir bilim meselesi olarak görülmesinin gerekliliği ile endoktrinasyona dönük olarak ele alınması konusundaki tartışma devam etmektedir (Safran, 2006; İnan, 2012). İnkılâp tarihi dersleri, eğitim bilimcilerin dersin öğrenme öğretme sürecine yönelik tartışmalarının yanında, ders ile ilgisi olduğunu düşünen farklı paydaşların dersin varlığı, felsefesi ve amacı üzerindeki tartışmalarına da kaynaklık etmektedir (Babaoğlu, 2013).

1985'te On Dokuz Mayıs Üniversitesi İnkılâp Tarihi Enstitüsü tarafından düzenlenen "I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Sempozyumu", 1992'de TED tarafından düzenlenen "Ortaöğretim Kurumlarında İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve Sorunları Sempozyumu", 1994'te Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu", 1997'de YÖK ve Ankara Üniversitesi tarafından düzenlenen "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Yöntem Bilim Semineri", 1997'de Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği tarafından İstanbul Teknik Üniversitesi'nde düzenlenen "İnkılâp Tarihi Dersleri Nasıl Okutulmalı?" toplantısı, 1998'de Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü'nün düzenlediği "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'nde Yöntem Arayışları" semineri, 2004'te Talim ve Terbiye Kurulu Ortaöğretim Programlarını Değerlendirme Çalıştayı ile Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Taslak Programı Çalıştayı Raporu, 2005 yılında Atatürk Araştırma Merkezi tarafından düzenlenen "İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı sempozyum, 2005 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde düzenlenen "Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Öğretimi" adlı sempozyum, 2006 yılında Yeditepe Üniversitesi'nde düzenlenen "21. Yüzyıl Başında Kemalizm; Anlaşılması ve Anlatılmasındaki Sorunlar" adlı sempozyum, 2011 yılında Atatürk Araştırma Merkezi tarafından "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi" adlı çalıştayda inkılâp tarihi öğretiminin mevcut durumu, problemleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri ele alınmış ve konunun muhataplarıyla paylaşılmıştır.

İnkılâp tarihi öğretimine yönelik geniş katılımlı bu etkinliklerin yanında tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmaların (Ozankaya, 1978, Gülmez, 2003; Aksoy, 2003; Yılmaz, 2004; Taş ve Sanalan, 2004; Doğaner, 2005; Akbaba, 2007, 2008, 2009; Eraslan ve Kaşkaya 2011; Babaoğlu, 2013; Doyran ve Doyran, 2013; Şimşek ve Güler, 2013; Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan, 2014; Akbaba, Kaymakçı, Birbudak ve Kılcan, 2016; Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan, 2016; Özçelik ve Korkmazcan, 2016; Kalelioğlu 2017; Öztaş ve Kılıç, 2017; Çençen, 2018) alana yönelik mevcut durumu betimlediği görülmektedir.

İnkılâp Tarihi öğretimiyle ilgili olarak yapılan çalışmaların diğer bir boyutunu ise inkılâp tarihi öğretimiyle ilgili olarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Kaymakçı ve Er (2009) “Türk İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi Üzerine Yapılan Tezlerin Analizi” adlı çalışmalarıyla konu ile ilgili yapılan tezlere yönelik bir durum değerlendirmesi gerçekleştirmiştir. İnkılâp tarihi konusuna yönelik tarama modeliyle gerçekleştirilen lisansüstü tezlerdeki bulgular ve araştırmacı önerileri dersin amaçları, farklı kademelerdeki inkılâp tarihi derslerinin yapısı ve mevcut durumu, inkılâp tarihi öğretiminde karşılaşılan problemlerin tanımlanması ve çözüm önerilerinin ortaya konması bağlamında ufuk açacaktır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, inkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tarama modelinde tasarlanmış lisansüstü eğitim tezlerinin tanımlayıcı özelliklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
4. İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

5. İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tezlerin odaklandığı eğitim düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
6. İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
7. İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
8. İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tezlerden elde edilen sonuçlara yönelik kodlar ve temalar nelerdir?
9. İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tezlerdeki araştırmacı önerilerine yönelik kodlar ve temalar nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

İnkılâp tarihi öğretimi konulu tarama modelindeki lisansüstü tezleri belirli ölçütlere göre incelemek ve bu tezlerin eğilimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma türünde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmamaya çalışılır (Karasar, 2003).

### Verilerin toplanması ve analizi:

Bu araştırmanın evrenini Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan inkılâp tarihi öğretimine yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen dâhil etme kriterleri dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın lisansüstü tezler için dahil etme kriterleri, inkılâp tarihi öğretimi konusunda hazırlanmış olması, tarama modelinde gerçekleştirilmesi, 2004-2018 yılları arasında yayımlanması, Türkiye’de yapılmış yayın dili Türkçe olan bir çalışma olmasıdır. Literatür taraması sırasında kullanım izni verilen 62 adet lisansüstü

teze ulaşılmıştır. Öncelikle bu tezlerin tümünün araştırma yöntemleri incelenerek tarama modelinin dışındaki çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Bu tasnif sonunda çalışmanın verilerinin toplanacağı lisansüstü tez sayısı 36 olarak belirlenmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama sisteminde yer alan ve kullanım izni verilen tarama modelinde tasarlanmış 36 adet lisansüstü tez, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmayı amaçlayan betimsel analiz yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ile incelenmiştir. Belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalara betimsel içerik analizi denilmektedir. Betimsel içerik analizinde temel amaç eğilimlerin belirlenmesidir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizinde bulgulara ulaşmak için betimsel istatistikler temelinde hareket edilmiş, tezin yazıldığı yıl, üniversite, araştırma yöntemi, örneklem veya çalışma grubu büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri, yüzde ve frekans değerleriyle açıklanmış ve Tablo 1’de sunulmuştur. Çalışma grubundaki lisansüstü tezlerde araştırma yöntemi, örneklem veya çalışma grubu büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerinde tez yazarının beyanı esas alınmıştır. Üç adet tezin araştırma yöntemi ile ilgili açıklayıcı bilginin olmadığı tespit edilmiştir. Bu tezlerin araştırma yöntemi tezin içeriği incelenerek araştırmaya uygun bir şekilde adlandırılıp kodlanarak analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerdeki sonuçlar ve araştırmacı önerileri ise belirli bir disiplindeki genel eğilimleri ve araştırma bulgularını gözden geçirme ve tanımlama fırsatı sunan içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için araştırmacı ile birlikte tarih eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman iki akademisyen, çalışma grubundaki



tezlerin araştırmanın kapsamı dâhilinde olup olmadığını analiz etmiştir. Bu aşamadan sonra 36 adet lisansüstü tez araştırmacı ve iki uzman tarafından betimsel analiz ve içerik analizi ile incelenmiştir. Üç araştırmacının analizlerinde görüş birliği olmasına dikkat edilmiş, analiz sonuçlarında görüş ayrılığı olan tezler için ortak katılımlı değerlendirme çalışması yapılmış ve görüş birliğine varılmıştır.

Çalışma grubundaki lisansüstü tezlerin sonuç ve önerileri içeriğindeki kavramlar ve kavramlar arası ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla incelenmiş, içerikte sunulan kodlar saptanmıştır. Bu kodların incelenmesi sonucunda birbirleriyle olan ilişkiler ortaya çıkarılmış ve bu ilişkiler daha üst düzey bir tema ile açıklanmıştır.

### **Etik kurallara uygunluk**

Bu makalenin kuramsal çerçevesinin hazırlanması sürecinde, verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasında bilimsel etiğe ve akademik teamüllere riayet edilmiştir. Bu araştırmada araştırmacının fikri olmayan düşünce, bulgu ve verilerin kaynakları bilimsel etiğe uygun olarak metin içinde, tablolarda ve kaynakçada gösterilmiştir.

## **BULGULAR**

Araştırmaların genel özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** İncelenen Lisansüstü Tezlerin Genel Özellikleri

Yazar / Yazarlar	Yayı n Yılı	Üniversite	Yayı n Türü	Odaklanılan Düzey	Yöntem	Çalışma Grubu	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
Mehmet Serhat Yılmaz	2004	Hacettepe	DR	İlköğretim	Nicel	1180 öğrenci, 132 öğretmen	Öğrenci ve öğretmen anketi	Betimsel istatistik, t testi, ANOVA
Erhan Metin	2007	Gazi	YL	Ortaöğretim	Nitel	240 öğrenci, 20 öğretmen	Anket	İçerik analizi
Hüseyin Gencer	2007	Dicle	YL	İlköğretim	Nicel	103 öğretmen	Anket	t testi, ANOVA
Salih Delen	2007	Gazi	YL	İlk ve Ortaöğretim	Nicel	135 öğretmen	Anket, Açık uçlu soru	Betimsel istatistik, t testi
Hakan Hüseyin Talay	2008	Kastamonu	YL	İlköğretim	Nicel	8. sınıfta öğrenim gören 592 öğrenci	Başarı testi	Betimsel istatistik
Hilal Tüzün	2008	Gazi	YL	İlköğretim	Nitel	MEB T.C. İTA Ders Kitabı	Doküman	Betimsel analiz, İçerik analizi
Bilal Bülent Alperen	2008	Gazi	YL	Ortaöğretim	Nicel	159 tarih öğretmen i	Anket	Betimsel istatistik, t testi, ANOVA
Arif Kont	2008	KTÜ	YL	Ortaöğretim	Nicel	300 öğrenci	Anket, Mülakat	Betimsel istatistik, t testi, ANOVA
Ahmet Göç	2009	Yeditepe	YL	Ortaöğretim	Nicel	150 öğretmen	Anket	Betimsel istatistik, t testi

Tablo 1. Devamı

Yazar / Yazarlar	Yayı n Yılı	Üniversite	Yayı n Tür ü	Odaklanıl an Düzey	Yönte m	Çalışm a Grubu	Veri Topla ma Aracı	Veri Analizi
Rabia Gençmehmet oğlu	2009	Atatürk	YL	İlköğretim	Nicel	230 sekizinci sınıf öğrencisi	Kavram testi, Karikatür çalışması	ki kare testi
Seyfettin Arslan	2010	Fırat	YL	İlköğretim	Nicel	161 sosyal bilgiler öğretmeni	Anket, ölçek	Betimsel istatistik, t testi, ANOVA
Ülviye Yoluk	2010	Selçuk	YL	İlköğretim	Nicel	973 öğrenci, 63 öğretmen	Başarı testi, Anket	Betimsel istatistik, t testi, ANOVA
Hayati Adalar	2010	Gaziosmanpaşa	YL	İlköğretim	Nicel	80 sosyal bilgiler öğretmeni	Anket	Betimsel istatistik, ki kare testi
Yeliz Aycan	2010	Manisa Celal Bayar	YL	İlköğretim	Nicel	214 ilköğretim öğrencisi	Kavram başarı testi	Betimsel istatistik, t testi, ANOVA, Kruskal Wallis, Mann Whitney U
Namık Çençen	2010	Gazi	DR	Ortaöğretim	Nicel	221 lise tarih öğretmeni	Anket	Betimsel istatistik, ki kare testi
Zafer Tangülü	2011	Gazi	DR	İlköğretim	Nicel	440 öğretmen	Anket	Betimsel istatistik, ki kare testi
Tülay Mıratkan Camkırın	2011	Marmara	YL	İlköğretim	Karma	8 kitap, 24 sosyal bilgiler öğretmeni	Görüşme formu, anket	t testi / İçerik analizi

Tablo 1. Devamı

Yazar / Yazarlar	Yayın Yılı	Üniversite	Yayın Türü	Odaklanılan Düzye	Yöntem	Çalışma Grubu	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
Hikmet Yurteri	2012	Çanakkale Onsekizmart	YL	Ortaöğretim	Nitel	16 ders kitabı	Doküman	İçerik analizi
Şafak Kahraman oğlu	2014	Manisa Celal Bayar	YL	İlköğretim	Nicel	690 öğrenci 36 sosyal bilgiler öğretmeni		Betimsel istatistik, t testi, ANOVA
Fatih Yıldırım	2014	Tokat Gaziosmanpaşa	YL	İlköğretim	Karma	Nicel veri 32 öğretmen, Nitel veri 22 öğretmen	Anket, Görüşme Formu	Betimsel istatistik, içerik analizi
Bekir Sıddık Çelebi	2014	KTÜ	YL	Ortaöğretim	Nicel	155 tarih öğretmeni	Anket, Mülakat	Betimsel istatistik
Esmâ Erginer Özyurt	2014	Gazi	YL	Ortaöğretim	Nicel	292 öğrenci	Anket, Açık uçlu soru	Betimsel istatistik
Esra Tabur	2014	AİBÜ	YL	Ortaöğretim	Nicel	984 lise 3. sınıf öğrencisi	Anket	Betimsel istatistik, t testi
Sadık Akman	2015	Balıkesir	YL	İlköğretim	Nitel	6 adet kitap	Doküman	İçerik analizi
Yavuz Karademir	2015	Sivas Cumhuriyet	YL	İlköğretim	Keşfedici sıralı karma yöntem	Nitel veri 6 öğretmen, Nicel veri 1090 öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Betimsel analiz, içerik analizi, sürekli karşılaştırma teknigi

Tablo 1. Devamı

Yazar / Yazarlar	Yayın Yılı	Üniversite	Yayın Türü	Odaklanan Düzey	Yöntem	Çalışma Grubu	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
Dursun Cebeci	2016	Çankırı Karatekin	YL	İlköğretim, Ortaöğretim	Nitel	240 öğrenci 40 öğretmen	Görüşme, Anket	Betimsel analiz, İçerik analizi
Akın Sever	2017	Samsun Ondokuzmayıs	YL	Ortaöğretim	Nitel	20 öğretmen	Açık uçlu görüşme	Betimsel analiz, içerik analizi
Özkan Ginesar	2017	Necmettin Erbakan	YL	İlköğretim	Karma	152 öğretmen	Likert ölçek, Yarı yapılandırılmış mülakat formu	Betimsel istatistik, t testi, ANOVA
Caner Sunay	2018	Atatürk	YL	Ortaöğretim	Nitel	19 tarih öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış mülakat	Betimsel analiz, içerik analizi
Mücahid Öz	2018	Uşak	YL	İlköğretim	Nitel	13 sosyal bilgiler öğretmenleri	Yarı yapılandırılmış görüşme	Betimsel analiz
Ebru Keskin	2018	İstanbul Cerrahpaşa	YL	İlköğretim	Nitel	28 öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme	Betimsel analiz
İbrahim Özcanlı	2018	Gazi	YL	Üniversite	Nicel	360 öğretmen adayları	AİİT Tutum Ölçeği, AİİT Farkındalık Ölçeği	Korelasyon, t testi, ANOVA
Saadet Sümeyye Ahmetoğlu	2018	Kastamonu	YL	İlköğretim	Nicel	71 ortaokul 8. sınıf öğrencisi	Anket	Betimsel istatistik, t testi, ANOVA

İnkılâp tarihi öğretimi konulu, tarama modelinde gerçekleştirilmiş 36 adet lisansüstü eğitim tezi incelenerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 2.** İnkılâp Tarihi Öğretimi İle İlgili Tarama Modelindeki Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

<b>Yayın Yılı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
2004	1	2.8
2007	3	8.3
2008	4	11.1
2009	2	5.6
2010	5	13.9
2011	4	11.1
2012	2	5.6
2014	5	13.9
2015	2	5.6
2016	1	2.8
2017	2	5.6
2018	5	13.9
Toplam	36	100.0

Tablo 2'ye göre inkılâp tarihi öğretimi konulu tarama modelinde ilk tezin ilk tezin 2004 yılında savunulduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında en fazla tezin savunulduğu yıllar 2010, 2014 ve 2018 yılları olmuştur. 2004 ve 2016 yıllarında inkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tarama yönteminde tasarlanmış sadece bir (%2.8) adet tez savunulduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** İnkılâp Tarihi Öğretimi İle İlgili Tarama Modelindeki Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Gazi	9	25.0
Dicle	1	2.8
Kastamonu	2	5.6
KTÜ	2	5.6
Yeditepe	1	2.8
Atatürk	2	5.6
Fırat	1	2.8
Selçuk	1	2.8
Manisa Celal Bayar	2	5.6
Marmara	1	2.8
Mehmet Akif Ersoy	1	2.8
Erzincan	1	2.8
Çanakkale On Sekiz Mart	1	2.8
Tokat Gaziosmanpaşa	2	5.6
Abant İzzet Baysal	1	2.8
Balıkesir	1	2.8
Cumhuriyet	1	2.8
Çankırı Karatekin	1	2.8
Samsun Ondokuzmayıs	1	2.8
Necmettin Erbakan	1	2.8
Uşak	1	2.8
İstanbul Cerrahpaşa	1	2.8
Hacettepe	1	2.8
Toplam	36	100.0

Tablo 3'e göre incelenen 36 tezden 9 tanesi (%25) Gazi Üniversitesinde hazırlanmıştır. Kastamonu, KTÜ, Atatürk, Manisa Celal Bayar ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitelerinde ikişer adet tez hazırlanmıştır. Diğer üniversitelerde ise birer adet tez hazırlandığı görülmektedir.

**Tablo 4.** İnkılâp Tarihi Öğretimi İle İlgili Tarama Modelindeki Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans Tezi	33	91.7
Doktora Tezi	3	8.3
Toplam	36	100.0

Tablo 4'e göre inkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tarama modelinde gerçekleştirilmiş 36 adet tezin 33 tanesi (%91.7) yüksek lisans tezi, üç tanesi (%8.3) ise doktora tezidir.

**Tablo 5.** İnkılâp Tarihi Öğretimi İle İlgili Tarama Modelindeki Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Nitel	10	27.8
Nicel	21	58.3
Karma	5	13.9
Toplam	36	100.0

Tablo 5'e göre incelenen lisansüstü tezlerden 21 tanesi (%58.3) nicel araştırma yöntemiyle, 10 tanesi (%27.8) nitel araştırma yöntemiyle, beş tanesi (%13.9) ise karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 6.** İnkılâp Tarihi Öğretimi İle İlgili Tarama Modelindeki Tezlerin Odaklandığı Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Odaklanılan eğitim düzeyi	f	%
Ortaöğretim	13	36.1
İlköğretim	19	52.8
İlköğretim ve ortaöğretim	2	5.6
Yükseköğretim	2	5.6
Toplam	36	100.0

Tablo 6'ya göre inkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tarama modelinde gerçekleştirilmiş 36 adet lisansüstü eğitim tezinin 19 tanesi (%52.8) ilköğretim düzeyindeki inkılâp tarihi öğretimine odaklanmış, verilerini bu eğitim kademesinde öğrenim gören öğrencilerden ve bu kademedeki görev yapan öğretmenlerden toplamıştır. Tezlerin 13 tanesi (% 36.1) ortaöğretim, iki tanesi (%5.6) ilköğretim ve ortaöğretime, iki tanesi (%5.6) ise yükseköğretim düzeyine odaklanmıştır.



**Tablo 7.** İnkılâp Tarihi Öğretimi İle İlgili Tarama Modelindeki Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri toplama aracı	f	%
Anket	11	30.6
Anket ve açık uçlu soru	2	5.6
Başarı testi	1	2.8
Doküman	3	8.3
Anket ve mülakat	2	5.6
Kavram testi ve karikatür çalışması	1	2.8
Anket ve ölçek	1	2.8
Başarı testi ve anket	1	2.8
Kavram başarı testi	1	2.8
Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket	1	2.8
Doküman ve anket	1	2.8
Kavram testi	1	2.8
AIİT Tutum Ölçeği	1	2.8
Anket ve görüşme formu	1	2.8
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	4	11.1
Görüşme ve anket	1	2.8
Açık uçlu görüşme	1	2.8
Ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu	1	2.8
AIİT Tutum Ölçeği ve AIİT Farkındalık Ölçeği	1	2.8
Toplam	36	100.0

Tablo 7'ye göre incelenen 36 adet tezin 11 tanesinde (%30.6) veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. 36 adet tezin 13 tanesinde (%36.1) 2 veri toplama aracı bir arada kullanılmıştır.

**Tablo 8.** İnkılâp Tarihi Öğretimi İle İlgili Tarama Modelindeki Tezlerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Veri analiz yöntemi	f	%
İçerik analizi	4	11.1
t testi ve ANOVA	1	2.8
Betimsel istatistik ve t testi	3	8.3
Betimsel istatistik	3	8.3
Betimsel analiz ve içerik analizi	4	11.1
Betimsel istatistik, t testi ve ANOVA	8	22.2
Betimsel istatistik ve ki kare testi	4	11.1
Betimsel istatistik, t testi, ANOVA, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi	1	2.8
t Testi ve içerik analizi	1	2.8
Betimsel analiz	3	8.3
Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi	1	2.8
Betimsel istatistik ve içerik analizi	1	2.8
Betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği	1	2.8
Korelasyon, t test ve ANOVA	1	2.8
Toplam	36	100.0

Tablo 8'e göre incelenen 36 adet tezin sekiz tanesinde (%22.2) betimsel istatistik, t testi ve tek yönlü varyans analizi bir arada kullanılmıştır. Tek bir analiz türünün tercih edildiği tez sayısı 10 (% 27.7) tanedir.

**Tablo 9.** İnkılâp Tarihi Öğretimine Yönelik Tarama Modelindeki Lisansüstü Tezlerde Ortaya Konan Sorunlar

Kategori	Kod	Yayın Künyesi
Öğretim Programı Kaynaklı Sorunlar	İnkılâp Tarihi Programının amaçları, ilk, orta ve yükseköğretim için aynıdır.	Yılmaz (2004)
	Programın bölümleri, üniteleri, sıralaması, süresi dengeli değildir.	Yılmaz (2004), Sever (2017)
	Ders programının hedef ve davranışları öğrencinin duyuşsal ve bilişsel becerilerini dikkate almamaktadır.	Delen (2007), Alperen (2008), Keskin (2018)
	Öğretim programı, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin beklentilerini kısmen karşılamaktadır.	Delen (2007), Adalar (2010), Sever (2017)
	Program yoğun olduğundan öğrencinin sürece aktif katılımı mümkün değildir.	Öz (2018), Çençen (2010), Sever (2017)
	Program işlevsel, uygulanabilir değildir.	Sever (2017)
	Program Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden başlatılarak en azından "Türkiye'de Çok Partili Hayata" kadar getirilmelidir.	Sever (2017)
	Programda yapılandırmacı anlayışın hayata çok fazla geçirilemediği görülmektedir.	Sever (2017)
Ders Saatinin Yetersizliği	Öğretmenler ders süresinin kısıtlı olması ve kendilerini bu anlayış açısından yetersiz görmeleri nedeniyle programı istenilen şekilde işleyememektedir.	Karademir (2015), Sever (2017), Sunay (2018)
	Derste özel öğretim yöntemlerini, çalışma kitabını, görsel, işitsel vb. diğer materyalleri kullanabilmek için yeterli süre yoktur.	Tangülü (2010), Yıldırım (2014), Keskin (2018), Öz (2018)
	Öğretmenler T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (TCİTA) ders süresi yetmediği için başka derslerden bu derse zaman ayırmak durumunda kalmaktadır.	Yıldırım (2014), Karademir (2015)
	Ders saatinin yetersizliği öğretmenlerde TCİTA dersi programını yetiştirme kaygısına neden olmaktadır.	Adalar (2010), Karademir (2015)
	Ders süresi yetersizliğinden dolayı öğretmenler davranışçı yaklaşımla bağlantılı yöntem ve teknikleri kullanmak zorunda kalmaktadır.	Karademir (2015)
	Kazanımlar fazla, ders süresi ise kısıtlıdır.	Karademir (2015), Keskin (2018)
	Sınava kadar olan konuları yetiştirmekte azami çaba sarf eden öğretmenleri, TCİTA dersinin haftada iki saat olması olumsuz etkilemektedir.	Keskin (2018), Sunay (2018)

**Tablo 9.** (Devamı)

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Yayın Künyesi</b>	
Öğrenme- öğretme süreci	TCİTA dersi yapılandırıcılık yerine davranışçı yaklaşıma göre, öğretmen merkezli bir şekilde işlenmektedir.	Alperen (2008), Göç (2009), Gülnahar (2012), Karademir (2015)	
	TCİTA dersi öğretimi bilgilendirme düzeyinde kalmaktadır.	Gencer (2007), Karademir (2015)	
	Öğrencilerin bu derste birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde “bir sosyal bilimci gibi” çalışma yapamamaktadır.	Adalar (2010), Karademir (2015)	
	Yapılan etkinlik ve çalışmalar öğrencilerin beklentilerini karşılamakta yetersizdir.	Adalar (2010)	
	Dersler, ders kitapları ve çalışma kitaplarına bağlı olarak yürütülmektedir.	Yılmaz (2004), Delen (2007), Adalar (2010), Gülnahar (2012), Karademir (2015)	
	Ünite hazırlık çalışmaları işlevsizdir.	Keskin (2018)	
	Yıllık plandaki kazanımları gerçekleştirmek her zaman mümkün olamamaktadır.	Yoluk (2010), Keskin (2018)	
	Derste drama, sözlü tarih, okul dışı öğrenme ortamları kullanılamamaktadır.	Gülnahar (2012), Karademir (2015), Öz (2018)	
	İlköğretimden başlayarak konuların tekrar edilmesi sorunlara neden olmaktadır.	Alperen (2008)	
	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (AİİT) ders içeriğinin birinci elden kaynaklarla desteklenmesini sağlayacak arşiv belgeleri derste en az kullanılan öğretim materyalidir.	Gülnahar (2012)	
	Fiziki ortam	Sınıflardaki öğrenci sayısı programın getirdiği yeni anlayışa göre derslerin işlenebilmesi için uygun değildir.	Adalar (2010), Çençen (2010)
		Okulların fizikî şartları programdaki kazanımlara ulaşılmasını güçleştirmektedir.	Adalar (2010)
		Okullardaki araç-gereç yoksunluğu yeni sistemin uygulanmasını aksatmaktadır.	Gençmehmetoğlu (2009)
Ölçme ve Değerlendirme	Öğretmenler, öğrenci isteksizliği, zamanın yetersizliği ve mekânın olumsuz şartları yüzünden ölçme ve değerlendirmede problemler yaşamaktadır.	Çelebi (2014)	
	Programın uygulayıcısı olan öğretmenler değerlendirme sürecinin çok zaman aldığını düşünmektedir.	Adalar (2010)	
	Ders kitabındaki ölçme değerlendirme etkinlikleri tür ve kapsam anlamında yetersizdir.	Çelebi (2014), Keskin (2018)	

Tablo 9. (Devamı)

Kategori	Kod	Yayın Künyesi
Ders ve çalışma kitabı	Ders kitapları içeriği yoğun, ayrıntıcı, hikâyeci, ezbere dayalı ve dikte edici bir yapıdadır.	Alperen (2008), Camkiran, (2011), Yurteri (2012)
	Ders kitaplarında verilen içerikler kanıt ya da referanslara dayandırılmamıştır.	Yıldırım (2007), Yurteri (2012)
	Bilimsel çalışmaların sonuçları ders kitaplarına yansıtılmamıştır.	Metin (2007), Yıldırım (2007), Yurteri (2012)
	Ders kitaplarında öğrencinin kaynaklarla çalışarak bilgiye ulaşmasına katkı sağlayacak yaklaşımlar kullanılmamıştır.	Tüzün (2008), Yurteri (2012), Akman (2015)
	Ders kitaplarında geçen kavramların açıklanmaması kavram yanlışlarına neden olmaktadır.	Delen (2007), Namlı (2011), Yurteri (2012), Keskin (2018)
	Ders kitaplarındaki bilgi yoğunluğu öğrencileri ve öğretmenleri sıkmakta; öğrencilerin konuyu anlamasını zorlaştırmaktadır.	Delen (2007), Yurteri (2012), Ginesar (2017)
	Ders kitaplarında nesnel ve çoklu bakış açısı sunulmamıştır.	Yurteri (2012)
	Ünite başındaki hazırlık çalışmaları ile ünite sonundaki değerlendirme soruları içerikte verilen bilgilerin tekrarına dayanmaktadır.	Yurteri (2012), Ginesar (2017)
	Ders kitaplarındaki görseller tür, nitelik ve nicelik açısından yetersizdir.	Yılmaz (2004), Yıldırım (2007), Tüzün (2008), Yurteri (2012), Ginesar (2017), Keskin (2018)
	Çalışma kitabındaki etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmemektedir.	Yıldırım (2014)
	Öğrencilerin internette çoğu yayına doğrudan ulaşabilmesi, çalışma kitabının cevaplarının internette paylaşılması gibi faktörler öğrenciyi sorgulamadan, kendine özgü bir sentez ve değerlendirme yapmaktan alıkoymaktadır.	Yıldırım (2014)
	Ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisi zayıftır.	Yılmaz (2004)
	Ders kitabında dil ve imla konusunda önemli eksiklikler mevcuttur.	Yılmaz (2004)
	Bilişsel alana ve liselelere giriş sınavına yoğunlaşan ders kitabı, bazı öğrencilerdeki Atatürk ilkelerine yönelik önyargıları kaldırmaya da yetmemektedir.	Keskin (2018)
Ders içeriğinin kronolojik sınırları	Müfredat programının 1945'te bitirilmesi yakın dönemlere dair bilgisizliğe neden olmaktadır.	Delen (2007), Alperen (2008), Sever (2017)

**Tablo 9.** (Devamı)

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Yayın Künyesi</b>
Kavram Öğretimi	Öğrenciler ders ile ilgili temel kavramları kazanamamakta, kavram yanılgısı yaşamaktadır.	Gençmehmetoğlu (2009), Aycan (2010), Yelbaş (2011)
	Kavram yanılgılarının oluşumunda öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, eğitim-öğretim ortamı, sosyoekonomik çevre ve ders planı etkili olmaktadır.	Arslan (2010), Yelbaş (2011), Keskin (2018)
Hassas Konular	Lise öğrencilerinin Ermeni Meselesine yönelik temel kavramlar hakkındaki bilgi düzeyleri yetersizdir.	Metin (2007)
	Ermeni Meselesi ile ilgili konular tarihsel süreç içerisinde kronolojik şekilde anlatılmamıştır.	Akman (2015)
	5. 6. ve 7. sınıf konularında Türk-Ermeni ilişkilerine yer verilmemiştir.	Akman (2015)
	Ermeni sorununun uluslararası boyutu düşünüldüğünde konunun ders kitabındaki ağırlığı yetersiz kalmıştır.	Yıldırım (2007)
	Ermeni Meselesi ile ilgili anlatımlarda bir duygusallığın var olması ve bilgi vermekten daha çok savunma yapmak için yazılmış oldukları izlenimini uyandırmaktadır.	Yıldırım (2007)
	Müfredat programındaki değişimi ile 1965'ten sonraki olaylar ve Türk diplomatlarına yönelik Ermeni terör örgütlerince düzenlenen saldırı ve suikastlar, soykırım tanımı gibi konular ders kitaplarında yer almamıştır.	Yıldırım (2007)

Tablo 9'daki veriler inkılâp tarihi öğretiminin bütün boyutlarında sorunların varlığına işaret etmektedir. Dersin içeriğinin belirlendiği öğretim programından kaynaklı sorunların yanında, bu içeriğin mevcut ders saati süresinde aktarılamayacağı, sürenin azlığı sebebiyle aktif öğrenmenin gerçekleşmeyeceği, yenilikçi öğretim yöntemlerinin uygulanamayacağı, sınıf ortamlarının yetersizliği ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerindeki yetersizlikler farklı çalışmalarda katılımcı görüşleriyle dile getirilmiştir. Tablodaki veriler öğrenme-öğretme süreçlerindeki yeniliklere rağmen ders kitabının hâlen dersin temel kaynağı olduğunu ve inkılâp tarihi ders kitaplarının yetersizliğine işaret etmektedir. İnkılâp tarihi derslerinde kavram ve hassas konuların öğretiminde de sorunların varlığı ortaya konulmuştur.

**Tablo 10.** İnkılâp Tarihine Yönelik Tarama Modelindeki Lisansüstü Tezlerdeki Araştırmacı Önerileri

Kategori	Kod	Yayın Künyesi
Öğretim Programı	İnkılâp tarihi müfredat programı, derse yönelik beklentilerle, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları esas alınarak düzenlenmelidir.	Delen (2007), Alperen (2008)
	İlk, orta ve yükseköğretimde verilen inkılâp tarihi dersleri içerik olarak birbirinin aynısı değil, birbirini tamamlayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.	Yılmaz (2004), Delen (2007), Alperen (2008), Sever (2017)
	İnkılâp tarihi müfredat programında Osmanlı Devleti'nin son dönemleri özellikle yenileşme ve çağı yakalama arayışları alt yapı olarak verilmelidir.	Delen (2007), Alperen (2008), Sever (2017)
	TCİTA dersinde 1945 sonrası gelişmelere de yer verilmelidir.	Yılmaz (2004), Delen (2007), Alperen (2008), Sever (2017)
	Öğretim programı hazırlanırken öğretmenlerin de konu ile ilgili görüşleri alınmalıdır.	Sever (2017)
	Öğrencilerin derse aktif olarak katılacağı etkinliklere daha çok yer vermek adına müfredat yoğunluğu azaltılabilir.	Öz (2018)
	Program, öğrencilerin gelecek yaşamında lazım olacak bilgi ve becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir.	Alperen (2008)
	Programda tartışılabilir konularla ilgili olarak farklı bakış açılarına yer verilmelidir.	Alperen (2008)
	Program, oluşturmaya yaklaşımına göre yapılandırılmalıdır.	Alperen (2008), Sever (2017), Keskin (2018)
	Program yapılırken toplumsal yaşamın ve çağın gereksinimleri göz önüne alınmalıdır.	Alperen (2008)
	Atatürk'ün kişisel özellikleri konulara dağıtılmalıdır.	Alperen (2008)
	Program tasarımı yapılırken öğretim etkinlikleri tamamen öğretmenin inisiyatifine bırakılmayacak şekilde planlanmalıdır.	Yoluk (2010)
	İlköğretimdeki İTA dersi bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamalı, ders tutum ve değer aktarımı ağırlıklı olmalıdır.	Yılmaz (2004)
	Ders Saati	İlk ve ortaöğretimde iki saatlik inkılâp tarihi ders süresiyle ders içeriğinin yetiştirilmesi ve öğrenci merkezli eğitim mümkün olmadığından ders süresi artırılmalıdır.

Tablo 10. (Devamı)

Kategori	Kod	Yayın Künyesi
Öğrenme- öğretme süreci	Ders açısından özel önemi olan yerlere geziler düzenlenmelidir.	Delen (2007), Tüzün (2008), Alperen (2008), Göç (2009), Yurteri (2012), Kahramanoğlu (2014), Tabur (2014), Karademir (2015)
	Öğrencilerin konuları daha iyi kavramaları için ders mümkün olduğunca tartışmacı ve karşılaştırmalı bir eğitim anlayışıyla verilmelidir.	Delen (2007), Alperen (2008), Göç (2009), Özyurt (2014)
	Öğrencilerin sosyal bilimci gibi çalışabilmeleri sağlanmalıdır.	Delen (2007), Alperen (2008), Göç (2009), Adalar (2010)
	Derste edebi ürünlerden ve gazetelerden faydalanılmalıdır.	Delen (2007), Göç (2009), Çençen (2010), Tangülü (2010), Sunay (2018)
	Görsel ve işitsel kaynaklar etkin bir şekilde kullanılmalıdır.	Delen (2007), Kont (2008), Alperen (2008), Talay (2008), Tüzün (2008), Göç (2009), Yoluk (2010), Yelbaş (2011), Sunay (2018)
	Öğretmenler öğrencileri aktif kılarak farklı etkinlik türleriyle dersi zenginleştirmelidir.	Delen (2007), Talay (2008), Adalar (2010), Özyurt (2014)
	İnkılâp tarihi öğretimiyle öğrencilere problem çözme, empati, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı gibi beceriler kazandırılmalıdır.	Delen (2007)
	TCİTA dersi içeriğinin yeniden gözden geçirilerek, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenci merkezli uygulamalar artırılmalıdır.	Alperen (2008), Göç (2009), Karademir (2015), Öz (2018)
	Dersin ilgi çekici hâle gelmesi için, örnekler yakın çevreden ve günlük olaylardan verilmelidir.	Yılmaz (2004), Kont (2008), Alperen (2008)
	Öğretmenler, öğrencilerin tarihsel duyarlılığını geliştirmek için millî ve dini bayramlar, mahalli kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanmalıdırlar.	Talay (2008), Adalar (2010)
	Atatürk'ün anılarından örnekler seçilip öğrencilerin drama yöntemi bu anıları canlandırması dersi ilgi çekici hâle getirecektir.	Alperen (2008), Tüzün (2008)
	Öğrencilere edebi ürünleri etkin olarak kullanabilecekleri proje ve performans ödevleri verilebilir.	Delen (2007), Çençen (2010), Tangülü (2010)
	Öğretmenler derslerini birinci elden kaynak kullanarak yapılandırmacı bir anlayışla işlemeye çalışmalıdır.	Aycan (2010), Keskin (2018)
	Nutuk, İnkılâp Tarihi dersinin temel kaynaklarından biri olarak kullanılmalıdır.	Delen (2007), Keskin (2018)



Tablo 10. (Devamı)

Kategori	Kod	Yayın Künyesi
Fiziki ortam	Öğrenci merkezli inkılâp tarihi dersleri yapabilmek için sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalıdır.	Adalar (2010)
	Tarih laboratuvarları kurulmalıdır.	Delen (2007), Alperen (2008), Çençen (2010), Karademir (2015)
Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilere aktif öğrenme becerilerini sağlayacak ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanmalıdır.	Delen (2007), Adalar (2010), Çelebi (2014)
	Lise ve üniversiteye giriş sınavlarında inkılâp tarihinden daha fazla soruya yer verilerek, bütün öğrencilerin puan hesabında etkili olmalıdır.	Delen (2007), Alperen (2008)
	Ürün değerlendirme ve süreç değerlendirme bir arada kullanılmalıdır.	Delen (2007), Çelebi (2014)
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun farklı değerlendirme çalışmaları uygulanmalıdır.	Adalar (2010)
	Ölçme-değerlendirme teknikleri, bilişsel alanın üst düzey becerileri ile duyuşsal alan becerilerini ölçmeye ve bu becerileri değerlendirmeye yönelik yeniden ele alınmalıdır.	Yoluk (2010), Çelebi (2014)
	Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda nitelikli hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyacı vardır.	Çelebi (2014)
Kavram Öğretimi	Soyut kavramların öğretilmesinde somutlaştırıcı örnekler verilmeli, kavramların ayırt edici özellikleri üzerinde durularak öğrencilere tam ve doğru tanımlar sunulmalıdır.	Aycan (2010), Arslan (2010), Yelbaş (2011), Keskin (2018)
	Kavram öğretiminde, ders kitabına bağlı kalınmadan, aktif katılım sağlayacak öğretim yöntemleri seçilmeli kavram haritaları, anlam çözümlene tabloları, kavram ağları, gibi yöntemler kullanılarak öğrencilerin kavramları ve özelliklerini daha iyi öğrenmeleri sağlanmalıdır.	Aycan (2010), Arslan (2010)
	Öğrencilerin kavram yanlışlarını önlemek için, birincil bilgi kaynakları kullanılmalı, ders kitabının dili ve anlatımı sade olmalıdır.	Arslan (2010)
	Dersin güncel ve nesnel içerikle sunumunu gerçekleştirmek için, gündemden düşmeyen hassas konular, Türk dış politikasının esasını oluşturan “Yurtta Sulh, Cihanda Sulh” prensibi içinde öğrencinin ilgisi çekecek ve üzerinde kalıcı etkiler bırakacak şekilde ele alınmalıdır.	Gencer (2007)
Hassas Konular	Ders kitaplarında kin ve nefret uyandıracak, acıları tazeleyecek görseller ve ifadeler kullanılmamalıdır.	Akman (2015)
	Tarihin toplumlar arasında bir barış aracı olarak kullanılabilmesi için Türkler ve Ermeniler arasındaki iyi örnekleri gösteren görsellere de yer verilmelidir.	Yıldırım (2007)

Tablo 10. (Devamı)

Kategori	Kod	Yayın Künyesi
Hassas Konular	Tarih ders kitaplarında yer alan Ermeni meselesi konusu çağdaş yayınların sonuçları göz önünde bulundurularak güncellenmelidir.	Metin (2007)
	TCİTA ders kitaplarında tarihsel süreç içinde iki toplumun birlikte yaşama tecrübelerine dayanan kültürel özelliklerine daha fazla yer verilmelidir.	Akman (2015)
	Anadolu'nun bir parçası olan Türklerin ve Ermenilerin ortak değerleri üzerinde durularak farklı bir perspektiften bakılmalıdır.	Akman (2015)
	Ders kitaplarında yetkili kurumlarca benimsenmiş, birbiri ile tutarlı olan haritalar kullanılmalıdır.	Yıldırım (2007)
	Ders kitaplarında Anadolu'da yaşayan Ermeni nüfusun bilgilerine ilişkin çizelge ve grafiklere yer verilmelidir.	Yıldırım (2007)
	Cumhuriyet dönemindeki Ermeni Sorunu ve Türk diplomatlarına yönelik suikastlar ve soykırım tanımı gibi etkinlikler müfredat programlarına alınmalı, ders kitapları da bu konuya yer vererek öğrencileri bilgilendirmelidir.	Yıldırım (2007), Metin (2007)
	Ders ve çalışma kitabı	Görsel materyaller efektif bir şekilde kullanılmalıdır.
Ders kitaplarındaki bilgiler, araştırma sonuçları ve yeni bulgulara göre yeniden düzenlenmelidir.		Delen (2007), Alperen Tüzün (2008), (2008), Yurteri (2012)
Ders kitaplarında geçen kavramlar kavram yanılığısına neden olmayacak şekilde anlamlarıyla birlikte verilmelidir.		Delen (2007), Alperen (2008), Arslan (2010)
Ders kitaplarındaki hazırlık ve değerlendirme soruları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmelerine katkı sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır.		Yılmaz (2004), Delen (2007), Yıldırım (2007), Alperen (2008), Yurteri (2012), Ginesar (2017)
Ders kitapları, fiziksel ve görsel açıdan geliştirilmelidir.		Delen (2007), Alperen (2008), Yurteri (2012), Yıldırım (2014),
Görsel materyallere yönelik bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme alanında sorular yer almalıdır.		Tüzün (2008), Yurteri (2012)
Ders kitaplarındaki içerik yoğunluğu giderilmeli, konular kısa metinlerle anlatılıp görsel materyal ve edebi ürünlerle desteklenmelidir.		Yılmaz (2004), Talay (2008), Adalar (2010), Yelbaş (2011), Ginesar (2017), Sunay (2018)

Tablo 10. (Devamı)

Kategori	Kod	Yayın Künyesi
Ders ve çalışma kitabı	İnkılâp tarihi ders kitaplarında çok perspektiflik kilit kavram olmalıdır.	Yurteri (2012), Keskin (2018)
	Ders kitapları birbirinin kopyası olmamalıdır.	Yurteri (2012)
	Öğretmenler MEBBİS üzerinden ders kitabı ve çalışma kitapları ile ilgili görüş ve önerilerini yetkili mercilere iletebilmelidir.	Yıldırım (2014)
	Ders ve öğrenci çalışma kitapları birleştirilmelidir.	Yıldırım (2014)
	Çalışma kitapları sadece bir kitap olarak değil içeriğinde dijital öğelerin de bulunduğu bir kaynak olarak tasarlanmalıdır.	Yıldırım (2014), Keskin (2018)
	Ders kitaplarında birinci elden kaynaklar öğrenciyle buluşturulmalıdır.	Delen (2007), Alperen (2008)
	İnkılâp tarihi ders kitaplarında siyasi iddialara dayanan ideolojik dil kullanılmamalı, tarihsel gerçekler göz ardı edilmemelidir.	Yurteri (2012)

Tablo 10'a göre inkılâp tarihi öğretimi konusunda tarama modelinde lisansüstü tez hazırlayan araştırmacılar, katılımcı gruplardan elde ettikleri veriler ışığında ortaya koydukları sorunlara yönelik kapsayıcı ve çözüm odaklı öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler paydaşların tümünün katılımıyla hazırlanmış, farklı eğitim basamaklarındaki tekrarlardan arındırılmış, aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasına uygun, Türk toplumunun ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine hitabeden; bilgi, beceri ve değerleri bir arada kazandırma odaklı bir öğretim programıyla temellendirilmiştir. Bu öneri bu programın hakkıyla uygulanabileceği mevcut duruma göre artırılmış bir ders saati süresiyle desteklenmiş; bu öneri doğrultusunda daha geniş bir zamanda aktif öğrenme yöntemlerinin ve öğretim materyallerinin kullanılacağı bir öğrenme-öğretme sürecinin var olmasının gerekliliği dile getirilmiştir. Araştırma bulgularında çok sayıda sorunu bünyesinde barındırdığı ortaya konan; bununla birlikte dersin temel kaynağı olma özelliğini de devam ettiren ders kitaplarının içerik, görsel ve fiziksel tasarım, dil, ölçme ve değerlendirme boyutlarının iyileştirilmesine yönelik öneriler çok sayıda araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Dersin ölçme ve değerlendirmesinde bilişsel alanla birlikte duyuşsal alanın da göz önünde bulundurulduğu süreç temelli bir yapının, kavram öğretiminde aktif öğretim yöntemlerinin, hassas konuların öğretiminde ise uzlaştırıcı bir dilin kullanılması araştırmacı önerileri arasında yer almaktadır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

İnkılâp tarihi öğretimi konulu tarama modelinde gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı dalgalı bir seyir izlemektedir. Türkiye’de lisansüstü düzeyde öğrenim gören birey ve üretilen lisansüstü tez sayısındaki artış inkılâp tarihi öğretimi alanına yansımamıştır.

İnkılâp Tarihi öğretimi konulu tarama modelindeki lisansüstü tezlerinin dörtte birinin Gazi Üniversitesinde, kalan tezlerin farklı üniversitelerde hazırlandığı görülmektedir. Türkiye’de yedi üniversitede Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü bulunmaktadır. YÖK Tez Merkezinden ulaşılabilen inkılâp tarihi öğretimi konulu tarama modelindeki 36 tez arasında Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsünde hazırlanan bir adet doktora tezi yer almaktadır. Diğer inkılâp tarihi enstitülerinde hazırlanmış kapsam dâhilinde bir teze ulaşamamıştır. Bağlı buldukları üniversitelerin lisans ve ön lisans düzeyindeki tüm öğrencilerinin AİİT derslerinin de koordinasyonunu sağlayan bu enstitülerde alanın öğretimine yönelik lisansüstü tez çalışmalarının göz ardı edilmesi, bu kurumlar ve inkılâp tarihi öğretimine yönelik literatür açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tarama modelinde gerçekleştirilmiş toplam 36 adet tezin var olması ve bunlardan sadece üç tanesinin doktora düzeyinde araştırma olması alana yönelik ilginin düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İncelenen lisansüstü tezlerin yarısından fazlası nicel araştırma yöntemiyle hazırlanmıştır. Sayıca büyük grupların inkılâp tarihi öğretimine yönelik görüşlerinin alınmasına odaklanan araştırmalarda bu durumun varlığı doğal karşılanmalıdır.

İnkılâp tarihi öğretimi ile ilgili tarama modelinde gerçekleştirilmiş 36 adet lisansüstü eğitim tezinin yaklaşık %95’i ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Tüm yükseköğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulan AİİT dersine yönelik tarama modelindeki araştırmaların sayısı ve toplam içindeki oranı ise çok düşüktür. Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretimin yükseköğretime

temel oluşturması nedeniyle ilk ve ortaöğretimde dersin amaç, içerik, öğrenme-öğretme durumları, değerlendirme ve ders kitapları açısından incelenmesi ihtiyacının da etkili olduğu yazarlar tarafından dile getirilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin yaklaşık üçte birinde veriler anket aracılığıyla toplanmış; buna yakın bir orandaki çalışmada ise iki veri toplama aracı bir arada kullanılmıştır. İncelemeye dâhil edilen tezlerin veri analiz yöntemlerinde betimsel istatistiklerin ve gruplar arası farklılıkları belirlemeye yönelik istatistiklerin kullanımındaki sıklık dikkat çekmektedir. Birden fazla değişkenin bir arada test edildiği örneğe rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucuna göre, inkılâp tarihi öğretimi ile ilgili hazırlanan tarama modelindeki lisansüstü tezlerde ortaya konan sorunlar öğretim programı, ders saatinin yetersizliği, öğrenme-öğretme süreci, fiziki ortam, ölçme ve değerlendirme, ders ve çalışma kitabı, ders içeriğinin kronolojik sınırları, kavram öğretimi ve hassas konular temaları altında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarını destekleyen bir çalışma olan Şimşek ve Güler'e (2013) göre öğretmenler “ders saatlerinin yetersiz oluşunu”, “kaynak, araç ve gereç yetersizliğini” ve “müfredat yoğunluğunu” en önemli sorunlar olarak algılamaktadırlar. Öğretmen adayları ise “dersin sıkıcı olduğunu”, “öğretmenlerin tarih öğretim yöntem ve tekniklerini bilmediğini ve uygulamadığını” ve “kaynak, araç gereçlerin eksik olduğunu” en önemli sorunlar olarak algılamaktadırlar. Eraslan ve Kaşkaya'nın (2011) üniversitelerdeki AİİT dersine yönelik araştırmasına göre dersin öğretimini güçleştiren unsurlar arasında öncelikle sınıfların kalabalık olması ve ders yükü fazlalığı gelmektedir. Ayrıca ders araçlarının yetersizliği, dersliklerin fiziksel yetersizliği, bölümlerin derse olan yaklaşımları, üniversite yönetiminin derse yaklaşımı ve öğrencilerin derse ilgisizliği de dersin öğretimini güçleştirmektedir. Doyran ve Doyran'ın (2013) araştırma sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir. Dersin işleniş yöntemlerini öğrencilerin çoğunluğu uygun ve verimli bulmamakta ve hem yöntem hem de kullanılan materyaller bakımından çeşitli öneriler yapmaktadırlar. En çok vurgulanan, daha çok görsel malzeme kullanılması ve derslerin etkileşimli yapılmasıdır. Hacettepe Üniversitesinde AİİT derslerinin verimliliğini tespit etmek için

yapılan araştırmanın bulguları da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Doğaner, 2005). Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan'a (2014) göre AİİT dersinde karşılaşılan sorunlar arasında; dersin sınavlara yönelik olarak işlenmesi, derste kullanılan öğretim yöntemlerinin yetersizliği, ders saatinin azlığı ve derste kullanılan öğretim materyallerinin yetersizliği öne çıkmaktadır. Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan (2016) ile Akbaba, Kaymakçı, Birbudak ve Kılcan'ın (2016) araştırma sonuçları da bu bulgularla örtüşmektedir. Bu araştırmalara göre gerek yüz yüze gerekse uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerinde karşılaşılan sorunlar arasında; dersin sınavlara yönelik olarak işlenmesi, derste kullanılan öğretim yöntemlerinin yetersizliği ve derste kullanılan öğretim materyallerinin yetersizliği öne çıkmaktadır.

İncelemeye dâhil edilen tezlerin sonuçlarına göre dersler, ders kitapları ve çalışma kitaplarına bağlı olarak yürütülmektedir. Akbaba, Kaymakçı, Birbudak ve Kılcan'ın (2016) araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimle yapılan AİİT derslerinde de öğrenciler ana kaynak olarak ders kitabını kullanmaktadır. Dersin öğretimine katkı sağlayacak diğer öğretim materyallerinin hiç kullanılmadığını ifade eden katılımcıların oranı % 34.6 ve üzerindedir.

Araştırma sonuçlarına göre T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ders saati yetersizdir. Ders süresi yetersizliğinden dolayı öğretmenler davranışçı yaklaşımla bağlantılı yöntem ve teknikleri kullanmak zorunda kalmaktadır. Bu sonucu destekleyen diğer araştırmalar da (Şimşek ve Güler, 2013; Tangülü, Tosun ve Kocabıyık, 2014; Erol, 2016) ders süresinin yetersiz olduğuna vurgu yapmışlardır. Üniversite düzeyindeki AİİT ders saatinin yeterliliğine yönelik araştırma sonuçlarından bir bölümü haftada iki saatlik ders süresinin yetersizliğini dile getirirken (Akbaba, 2009), bazı araştırmalar ise iki saatlik sürenin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2004, Eraslan ve Kaşkaya, 2011). Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan'a (2014) göre çalışma grubundaki tarih öğretmeni adaylarının %38'i dersin mevcut uygulamada olduğu gibi haftada iki saat olmasını isterken, % 46.2'lik bir bölüm ders saatinin artırılmasını, %10,3'lük bölüm bir saate indirilmesini istemiştir.

Araştırma sonuçları inkılâp tarihi programının amaçlarının, ilk, orta ve yükseköğretim için aynı olduğunu; programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin beklentilerini kısmen karşıladığını; program yoğun olduğundan öğrencinin sürece aktif katılımının ve yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının mümkün olmadığını ortaya koymaktadır. TCİTA dersi yapılandırmacılık yerine davranışçı yaklaşıma göre öğretmen merkezli bir şekilde işlenmektedir. AİİT derslerine yönelik bir araştırma gerçekleştiren Eraslan ve Kaşkaya'nın (2011) ulaştığı sonuçlar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının dersi anlatırken kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular, onların farklı öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince uygulamayıp ağırlıklı olarak düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettikleri doğrultusundadır. Doyran ve Doyran'ın (2013) araştırmasına göre öğrencilerin çoğunluğu dersin içeriğini uygun bulmakla birlikte ilgi çekici olduğunu ifade edenler çok daha azdır. İçeriğin ilgi çekici olmayışı genelde dersin işleniş yöntemiyle, anlatış tarzıyla yani öğretim elemanıya ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada, AİİT dersinin genelde ezbere dayalı işlendiği ve dolayısıyla öğrencileri kalıcı bilgiyle donatmadığı, bu yüzden de derslerde öğrencilerin motivasyonunun düşük olduğu belirlenmiştir.

İnkılâp tarihi öğretimi konulu tarama modelindeki lisansüstü tezlerinin sonuçları inkılâp tarihi öğretiminde materyal kullanımı konusunda çok ciddi eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu bulgusuyla örtüşen araştırmalardan Ozankaya'ya (1978) göre, araştırmaya katılan bireylerin 519'u (%79.6) derste görsel-işitsel öğretim araçlarından çok seyrek ya da hiç kullanılmadığını ifade etmiştir. Hacettepe Üniversitesi'nde 2003-2004 bahar döneminde gerçekleştirilen araştırmaya göre dersin işleniş sırasında görsel işitsel materyallerden faydalanılması gerektiği konusunda ciddi bir uzlaşma bulunmaktadır (Doğaner, 2005). Gülmez'in (2003) yaptığı araştırmaya katılan bireylerin %53.2'si derslerin işlenişinde ders kitabı dışında herhangi bir araç-gerecin kullanılmadığını belirtmektedir. Akbaba'ya (2009) göre AİİT dersinde kullanılan öğretim materyalleri içinde en çok kullanılanı ders kitabıdır. Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan'a (2014) göre AİİT öğretiminde hâlen en çok kullanılan öğretim materyali ders kitabıdır. Dersin öğretimine katkı sağlayacak diğer öğretim

materyallerinin hiç kullanılmadığını ifade eden tarih öğretmeni adaylarının oranı %30 ve üzerindedir. Tangülü, Tosun ve Kocabıyık'a (2014) göre Okullarda sık karşılaşılan materyal eksikliği sonucunda inkılâp tarihi dersinin öğretiminde öğrenci algısı yönünden konu bütünlüğü sağlanamamakta ve eğitim sisteminin çıktılarında sorgulayan öğrenci yerine bilgiyi hazır alan öğrenci profili oluşturmaktadır. Aksoy'un (2003) araştırmasının sonuçları AİİT öğretiminde materyal kullanımı konusunda benzer görüşlerin yer aldığı yukarıdaki araştırmaların bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu araştırmaya göre öğrencilerin %5'i AİİT dersinin daha ilgi çekici hâle getirilebilmesi için materyal kullanılması gerektiği görüşünü ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının yaklaşık %80'i AİİT dersinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için sözlü anlatım yönteminin kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretim elemanlarının bu düşüncelerinde geleneksel öğretim yöntemleriyle yetişmeleri ve bu yöntemlerin kullanımına yatkın olmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucu, inkılâp tarihi ders kitaplarının içeriği yoğun, ayrıntıcı, hikâyeci, ezbere dayalı ve dikte edici bir yapıda, ölçme değerlendirme etkinliklerinin tür ve kapsam anlamında yetersiz; içeriğin kanıt ya da referanslara dayandırılmadığı; bilimsel çalışmaların sonuçlarının yansıtılmadığı, kullanılan görsellerin tür, nitelik ve nicelik açısından yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucuna göre öğrenciler ders ile ilgili temel kavramları kazanamamakta, kavram yanılığını yaşamaktadır. Akça, Gültekin ve Berk'e (2016) göre öğrencilerin inkılâp tarihi dersine yönelik başarı testleri sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin cevap yüzdelerinde doğru sayısının yüksek olması öğrencilerin bu derse yönelik kavramları öğrendikleri anlamına gelmemektedir. Doğaner'e (2005) göre derste karşılaşılan diğer bir güçlükte dil sorunudur. Bugün öğrencilerin önemli bir kısmı derste kullanılan kavramların bir kısmını anlamakta güçlük çekmekte ve bu durum konuların anlaşılmasını güçleştirmektedir. Kaymakçı (2012) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önemli bir kısmının inkılâp tarihi öğretiminde kullanılan bazı kavramları tam ve doğru olarak bilmediğini ortaya koymaktadır.



Araştırma sonucuna göre müfredat programının 1945’de bitirilmesi yakın dönemlere dair bilgisizliğe neden olmaktadır. Akbaba’ya (2008) göre öğrencilerin büyük bir bölümü AİİT ders içeriğinin günümüze kadar getirilmesi yönünde fikir beyan etmektedir. Bu sonucu destekleyen farklı bir araştırmanın sonuçlarına göre dersin kapsamı, modern Türkiye tarihinin günümüze yakın konularını da içine alacak şekilde düzenlenmelidir (Babaoğlu, 2013). Doğaner’e (2005) göre dersin içeriği ile ilgili bir diğer talep de İkinci Dünya Savaşı sonrasında Türkiye’de yaşanan gelişmelerin anlatılması yönündedir.

İnkılâp tarihi öğretimi konulu betimsel yöntemle lisansüstü tez hazırlayan araştırmacıların önerilerine göre inkılâp tarihi müfredat programının, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları esas alınarak, konunun tüm paydaşlarının fikirleri doğrultusunda farklı eğitim basamaklarında birbirini tamamlayacak şekilde, yakın dönem konularına da yer verecek, yoğunluktan arındırılmış, öğrenciyi aktif kılacak ve toplumsal hayatına katkı sağlayacak şekilde yenilenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tez yazarlarına göre ilk ve ortaöğretimde iki saatlik inkılâp tarihi ders süresiyle ders içeriğinin yetiştirilmesi ve öğrenci merkezli eğitim mümkün olmadığından ders süresi artırılmalıdır. Öğrencileri aktif kılacak sınıf içi ve sınıf dışı öğrenci merkezli uygulamalar; derste öğrencilerin sosyal bilimci gibi çalışmalarına olanak sağlayacak kaynaklar kullanılmalıdır. İnkılâp tarihi öğretimiyle öğrencilere problem çözme, empati, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı gibi beceriler kazandırılmalıdır. TCİTA dersi içeriğinin yeniden gözden geçirilerek, dersin ilgi çekici hâle gelmesi için, örnekler yakın çevreden ve günlük olaylardan verilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin tarihsel duyarlılığını geliştirmek için millî ve dini bayramlar, mahalli kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanmalıdırlar. Atatürk’ün anılarından örnekler seçilip öğrencilerin drama yöntemi bu anıları canlandırması dersi ilgi çekici hâle getirebilecektir. Derste aktif öğrenmeyi destekleyici süreç temelli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılmalıdır. Kavram öğretiminde, sadece ders kitabına bağlı kalınmadan, aktif katılım sağlayacak öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Ders kitapları yazılı ve görsel içerik, tasarım, dil, ölçme ve değerlendirme, baskı kalitesi açısından iyileştirilmeli, içeriğinde dijital öğelerin de bulunduğu bir kaynak olarak tasarlanmalıdır. İnkılâp tarihi ders kitaplarında siyasi iddialara dayanan ideolojik dil kullanılmamalı, tarihsel gerçekler göz ardı edilmemelidir. Şimşek ve Güler'e (2013) göre öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları çözüm önerisi yaratıcı, araştırmacı ve eleştirel bir tarih öğretimidir. Öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde katıldıkları çözüm önerisi özel, ilginç öğretim yöntem ve teknikleriyle tarih dersini çekici hâle getirir. Şimşek ve Güler'e (2013) göre öğretmenler "yaratıcı, araştırmacı ve eleştirel bir tarih eğitimi", "eğitim sisteminde köklü reformlar yapılmasını" ve "öğrenciyi araştırmaya sevk etmek, doğru ve tarafsız bir bilgiye ulaşması için farklı yollar göstermeyi" en önemli çözüm önerileri olarak görmektedirler. Öğretmen adayları ise; "farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanmayı", "geçmiş olaylarının günümüze etkisini ve bunun bilinmesinin önemini anlatmayı", "öğrenciyi araştırmaya sevk ederek, doğru ve tarafsız bir bilgiye ulaşması için öğrenciyi farklı yollar göstermeyi" en önemli çözüm önerileri olarak görmektedirler. Kalelioğlu'na (2017) göre AİİT dersi teorik ve sadece sınıfta yapılan bir ders olmaktan çıkarılmalıdır. Dersler, mutlaka uzman akademisyenler tarafından verilmelidir. Derslerde daha fazla teknolojik araç gereç kullanılmalı, ders konuları ile ilgili konferans, panel ve sempozyumlar düzenlenmeli, bu seminer ve konferanslarda öğrencilerin de görev alması sağlanmalıdır. Geçme ve kalma korkusunun olmadığı bir tartışma ortamında dersler yapılmalıdır.

Bu çalışmada, Türkiye'de 2004-2018 yılları arasında inkılâp tarihi öğretimi alanında tarama modelinde gerçekleştirilmiş lisansüstü tezler kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmiş ve bu sayede alandaki eğilimin belirlenmesi ve konuya yönelik yeni çalışmalar için bir yörünge sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, literatürdeki mevcut durumu ve boşlukları görme ve çalışmalarını bu doğrultuda şekillendirme noktasında araştırmacılara rehberlik edebilir. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bilgilerden hareketle ilk, orta ve yükseköğretim düzeyindeki inkılâp tarihi derslerinin ders saatlerinin artırılması, inkılâp tarihi öğretimi öğrencinin hayatına katkı sağlayacak, onu aktif kılacak bir yapıda olması, inkılâp tarihi derslerinde

öğretim yöntemi ve öğretim materyali kullanımındaki tekdüzelikten vazgeçilmesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitülerinde alanın öğretimine yönelik lisansüstü tezlerin hazırlanması, inkılâp tarihi ders içeriği farklı eğitim basamaklarında aynı konuların tekrar edildiği yapısından kurtarılması ve inkılâp tarihi derslerine ilgiyi artırabilmek ve dersin amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayabilmek için dersin öğretiminde sınav kaygılarından uzaklaşılması önerilebilir.

### KAYNAKLAR

- Akbaba, B. (2007). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin amaçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 339-352.
- Akbaba, B. (2008). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (gazi üniversitesi örneği), *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), 177-197.
- Akbaba, B. (2009). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretimine yönelik bir durum değerlendirmesi (gazi üniversitesi örneği), *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 29-52.
- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T.S. ve Kılcan, B. (2014). Tarih öğretmeni adaylarının atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 207-226.
- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T.S. ve Kılcan, B. (2016). The Views Of Pre-Service Social Studies Teachers Regarding The Teaching Of The Atatürk's Principles And History Of Revolution, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1343-1358.
- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S., ve Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 285-309.
- Akça, N., Gültekin, F. ve Berk, F. (2016). "hocam... ne demek?" 8, 11 ve lisans 1. sınıf öğrencilerinin inkılâp tarihine yönelik kavramlara ilişkin bilgileri, *TUHED*, 5(2), 464-490.
- Aksoy, İ. (2003). *Yüksek Öğretim Kurumlarında İnkılâp Tarihi Öğretimi*, Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babaoğlu, R. (2013). Yükseköğretimde "atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi" dersi (amaç, kapsam ve güncel tartışmalar ışığında), *Tarih Okulu Dergisi*, 6(16), 589-603.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

- Çencen, N. (2018). Opinions of the students of the faculty of medicine towards the subjects of Atatürk's principles and history of revolution (example of Gazi University). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 247-253.  
doi:10.24106/kefdergi.361826.
- Doğaner, Y. (2005). Yükseköğretimde atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan problemler ve yeni yaklaşımlar, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21(62), 589-611.
- Doyran, F. ve Doyran, M. (2013). atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersi zorunlu ders olmalı mı? üniversite öğrencilerinin görüş ve önerileri, *Turkish Studies*, 8(3), 163-177.
- Eraslan, C. ve Kaşkaya, A. (2011). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersi'nin uygulanmasına yönelik öğretim üyesi görüşleri: sorunlar ve çözüm önerileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 27, 325-350.
- Erol, H. (2016). TEOG sınavında "t.c. inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersi" ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 548-567.
- Gülmez, N. (2003). Üniversite gençliğinin atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersine bakışı, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 19(57), 1043-1088.
- Hatipoğlu, M. (2004). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinin amaç ve kapsamı, B. Yediyıldız vd. (Ed.), *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde Yöntem Arayışları*, içinde (s.13-58). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü.
- İnan, S. (2012). Türkiye'deki üniversitelerde inkılâp dersleri: tarihsel bakış. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(1), 52-55.
- Kalelioğlu, O. (2017). Üniversitelerde, atatürk ilkeleri ve inkılâp dersleri nasıl olmalıdır? *International Journal of Humanities and Education*, 3(12), 184-194.  
[http://www.ijhe.org/Published/201710\\_006\\_3\\_012.pdf](http://www.ijhe.org/Published/201710_006_3_012.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının inkılâp tarihi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyi, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 190-207.
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2009). Türk inkılâp tarihi ve atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *CTAD*, 5(9), 165-180.
- Metin, C. (2006). T.C. inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersi konularının ortaöğretimde öğretimi: ders kitaplarının değerlendirilmesi, Y. Doğaner (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi*, içinde (s. 45-56). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ozankaya, Ö. (1978). *Türk devrimi ve yüksek öğrenim gençliği*, Ankara: AÜ. SBF.

- Özcelik, M.H. ve Korkmazcan, S. (2016). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin sanal ortam tecrübesi (istanbul aydın üniversitesi örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-11.
- Öztaş, S. ve Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersi'nin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin üniversite öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi (kırklareli üniversitesi örneği), *TUHED*, 6(2), 268-293.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi.
- Şimşek, A., Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Tangülü, Z; Tosun, A. ve Kocabıyık, B. (2014). Ortaokul 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245.
- Taş, N.F. ve Sanalan, A. (2004). Öğrencilerin atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersini algılaması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 71-82.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2004). Eğitim bilimi ve bilim teknolojisi ışığında yeni yöntem arayışları. B. Yediyıldız vd. (Ed.), *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinde Yöntem Arayışları*, içinde (s.100-111). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

### İncelenen Kaynaklar


- Adalar, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi yeni öğretim programına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Ahmetoğlu, S.S. (2018). *T.C. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Akman, S. (2015). *Ortaokul sosyal bilgiler ve t. c. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi ders kitaplarındaki türk - ermeni ilişkileri ile ilgili konuların işleniş ve yeni ünite konuları önerisi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Alperen, B.B. (2008). *Tarih öğretmenlerinin türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük dersinin öğretimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler (kadem,*

- mezuniyet, okul türü ve cinsiyet) açısından incelenmesi (konya örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, S. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük dersinde kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aycan, Y. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları (Gördes örneği)*. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Camkıran, T.M. (2011). *1981 ve 2006 Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cebeci, D. (2016). *Türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve atatürkçülük derslerinde 'istiklâl yolu'nun öğretimi: (Mevcut ders kitapları, öğretmen ve öğrenci görüşleri ve çağdaş yayınlar ışığında yeni bir etkinlik paketi tasarımı)*. Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Çelebi, B.S. (2014). *11. sınıf türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda tarih öğretmenlerinin görüşleri (Trabzon ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çençen, N. (2010). *11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarih Öğretmenlerinin "Edebi Ürün" Kullanımına İlişkin Görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Delen, S. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gencer, H. (2007). *İlköğretim t.c. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersinde amaç gerçekleştirme başarısına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Gençmehmetoğlu, R. (2009). *VIII. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan olgu, kavram ve genellemelerin öğretimi ve önemi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ginesar, Ö. (2017). *8. sınıf türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük ders kitabına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Göç, A. (2009). *T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin içeriğini öğretme stratejileri*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülnahar, F. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde gördükleri Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Erzincan Üniversitesi örneği)*, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Kahramanoğlu, Ş. (2014). *İlköğretim 8. sınıf t.c. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi'nin atatürkçülük ünitesinin işlenişinde karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi aydın örneği*. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karademir, Y. (2015). *8. sınıf t.c inkılap tarihi ve atatürkçülük dersinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi (Bir keşfedici sıralı karma desen örneği.)* Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Keskin, E. (2018). *Sekizinci sınıf t.c. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi atatürkçülük ünitesinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kont, A. (2008). *11. Sınıf öğrencilerinin Türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Metin, E. (2007). *Lise türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük derslerinde ermeni meselesinin öğretimi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Namlı, İ. (2011). *Ziya gökalp'in düşüncelerinin inkılap tarihi ders kitaplarına yansması*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Öz, M. (2018). *8. sınıf t.c. inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi konularının anlatılmasında sözlü tarih metodunun kullanımına yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özcanlı, İ. (2018). *Üniversite öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine yönelik ilgi düzeyleri ve tutumları ile dersin önemi konusundaki farkındalıkları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyurt, E. E. (2014). *Vatandaşlık bilincinin oluşmasında T. C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin rolü*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, A. (2017). *2010 yılında yürürlüğe giren orta öğretim türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve atatürkçülük dersi öğretim programı ve öğretmen görüşleri (samsun*

- örneği). Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Sunay, C. (2018). *Ortaöğretim inkılâp tarihi ve Atatürkçülük derslerinde anıların kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tabur, E. (2014). *Öğrencilerde milli kimlik kavramı ve t.c. inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersinin milli kimlik kazanımına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Talay, H. H. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersindeki atatürkçülükle ilgili konulara hazır bulunuşluk düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tangülü, Z. (2011). *8.sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde gazete kullanımı ve buna ilişkin öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüzün, H. (2008). *İlköğretim 8.sınıf TC. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında (MEB yayınları) Atatürkçülük bölümünün görsel materyallerle öğretilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yelbaş, S. (2011). *11. Sınıf öğrencilerinin T. C. Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersi ile ilgili öğrencilerin kavram yanlışları ve bu yanlışlarının nedenleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, F. (2014). *8. sınıf t.c. inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersi öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretmenlerince değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yılmaz, M. S. (2004). *İlköğretim türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve atatürkçülük programı içeriğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Yoluk, Ü. (2010). *1981 türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersi programı "türk inkılâbı bölümü" amaç/davranışlarının kazanılmışlık düzeyi (tarsus ve kastamonu örneği)*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yurteri, H. (2012). *Ortaöğretim türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve atatürkçülük ders kitaplarında materyal kullanımı (1931-2008)*, Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

**ORCID**

Bülent AKBABA  <https://orcid.org/0000-0002-1335-3919>



## SUMMARY

*This study aimed to reveal the overall tendency and important findings of postgraduate dissertations carried out in the survey model regarding the history of Turkish Revolution teaching in Turkey, to find deficiencies and differences in the literature and to contribute to future research.*

*This study was designed to investigate the postgraduate dissertations in survey model on the history of the Turkish Revolution according to certain criteria and to determine the trends of these dissertations. The study data were retrieved from 36 postgraduate dissertation uploaded onto the Council of Higher Education Thesis Center. Descriptive and content analysis were used for data analysis. The researcher and two academicians who are an expert in history education and qualitative research methods examined the dissertations together with the in order to ensure the validity and reliability of research. It has been paid attention that three researchers achieved a consensus on the analyses. Release year, the university in which the thesis has been written, the research method, the level of education on which the research has focused, the data collection tools, and the results of the descriptive analysis for data analysis methods were included in the analysis of the dissertations in the survey model related to the history of Turkish Revolution teaching. However, the content analysis of the results and suggestions of these dissertations, and the codes and themes related to the problems and solutions to the history of the revolution teaching were tried to be found out.*

*Most of the dissertations were defended in the years 2010, 2014 and 2018 within the context of research. 9 of 36 dissertations included in the research were written at Gazi University. Of the 36 dissertations done in the survey model related to the history of the Turkish Revolution teaching, 33 were postgraduate thesis and 3 were doctoral dissertations. Of these dissertations, 21 were performed by quantitative research method, 10 by qualitative research method and 5 by mixed research method. Of these dissertations, 19 focused on primary education, 13 on secondary education, 2 on primary and secondary education, and 2 on higher education. Of these dissertations, the data were gathered through a questionnaire in 11; two data collection tools were used together in 13. Descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used together in 8 of 36 dissertations.*

*In addition to the problems stemming from the curriculum in the history of Turkish Revolution teaching, the inadequacy of course hours, being incapable of realizing active learning, being incapable of applying innovative teaching methods, the inadequacy of classroom environments, inadequacies in assessment and evaluation activities have been expressed with participant views in different studies. It has been shown that the textbook was still the main source of the course and these books were inadequacy. The researchers who wrote postgraduate dissertations on the history of the Turkish Revolution teaching in the survey model offered comprehensive and solution-oriented suggestions for the problems they presented in the light of the data obtained from the participant groups.*

*The annual distribution of postgraduate dissertations carried out in the survey model on the history of the Turkish Revolution teaching shows an undulatory course. It is seen that one-fourth*

*of the postgraduate dissertations in the survey model on the history of the Turkish Revolution teaching was prepared by Gazi University and the remaining dissertations were prepared by different universities. The fact that there is a total of 36 dissertations carried out in the survey model related to the history of the Turkish revolution teaching and only 3 of these are investigations at the doctoral-level can be interpreted as a low level of interest in the field. More than half of the postgraduate dissertations were prepared by a quantitative research method. About 95% of 36 postgraduate dissertations conducted in the survey model related to the history of the Turkish Revolution were performed with primary and secondary school students and teachers. The number and percentage of researches in the survey model for Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution course that compulsorily teaches in all the higher education institutions are very low within the total. The data were collected through a questionnaire in about one-third of the postgraduate dissertations included in the research. Two data collection tools were used together in a study close to this ratio. The frequency of using descriptive statistics in the data analysis methods of the dissertations included in the study and of using the statistics to determine the differences between the groups is remarkable. The research results show that the problems experienced in postgraduate thesis prepared in the survey model prepared about the history of the Turkish Revolution teaching are those regarding the teaching program, inadequate course hours, learning-teaching process, physical environment, assessment and evaluation, course and workbook, chronological limits of the course content, concept teaching and sensitive subjects. According to the suggestions of the researchers preparing a postgraduate thesis in the survey model on the history of the Turkish Revolution, the history of the Turkish Revolution curriculum should be renewed in a way that, based on the interests and needs of the students, will complete each other at different stages of education in line with the opinions of all stakeholders of the subject, include recent subjects, reduce the course intensity, make the student active and contribute to his/her social life.*

## **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri**

### **Genel İlkeler**

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfaı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

### **Anlatım**

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

### **Yazım**

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

### **Kaynaklar**

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarıırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

İki kategorili puanlama çok kategorili puanlamaya genelleştirilirse, yetenek düzeyi  $\theta$  olan bireyin  $x$  kategorili puanlanan bir maddeden  $x$  puan alma olasılığı aşağıdaki gibi hesaplanır.