

# ULUSLARARASI BİLİM VE EĞİTİM DERGİSİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF  
SCIENCE AND EDUCATION

---

# Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-UBED

CİLT 3 SAYI 1

---



---

## DERGİ HAKKINDA

---

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alacak disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) 2018 yılında yayın hayatına başlamıştır ve yılda 2 sayı olarak yayımlanacak uluslararası hakemli bir dergidir. UBED çevrimiçi, açık erişimli ve ücretsiz bir dergidir.

---

## EDİTÖR KURULU

---

### Editör:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

### Yabancı Dil Editörü:

Öğr. Gör. Burak OLUR

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü

### Editör Asistanı:

Arş. Gör. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

### Yayın Kurulu:

Prof. Dr. Murat PEKER (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Celal DEMİR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Türkiye, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Türkiye, Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)

---

Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Behçet ORAL (Türkiye, Dicle Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)  
Doç. Dr. İjlal OCAK (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih GÜNGÖR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kumiko Aoki (Japonya, The Open University of Japan)

## İÇİNDEKİLER

---

Yılmaz ÜLGER, Gürbüz OCAK, Burak OLUR Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi	1-12
Emine AKKAŞ BAYSAL Türkiye’de Dil Öğrenme Stratejileri Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Meta Değerlendirme	13-27
Gülçin KARAKUŞ İşbirlikli Problem Çözme Alanında Yapılan Çalışmaların Meta Değerlendirmesi	28-46
Mustafa ÇÖL, Feyyaz KARACA 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımının Öğretmenlerin Gözünden Değerlendirilmesi	47-56
Esra TEKEL İstenmeyen Öğrenci Davranışları: Bir Erkek Lisesi Örneği	57-68

---

# International Journal of Science and Education

VOLUME 3 ISSUE 1

---



---

## ABOUT THE JOURNAL

---

International Journal of Science and Education aims to contribute to the development of science and science education by publishing interdisciplinary studies that will address the current issues in a wide range of scientific, national and international scientific qualifications in the fields of education, teaching and science.

International Journal of Science and Education started its publication in 2018 and is an international refereed journal to be published as 2 issues a year. UBED is an online, open-access and free journal.

---

## EDITORIAL BOARD

---

### Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

### Foreign Language Editor:

Lecturer Burak OLUR

Afyon Kocatepe University, Faculty of Science and Literature, Afyonkarahisar, Turkey

### Editor's Assistant:

Research Assistant Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences-Guidance and Psychological Counseling

### Editorial Board:

Prof. Dr. Murat PEKER (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Prof. Dr. Celal DEMİR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Turkey, Çanakkale Onsekiz Mart University)

Dr. Denver J. FOWLER (USA, Franklin University)

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Turkey, Adnan Menderes University)

Dr. Chien-Heng CHOU (Taiwan, Vanung University)

Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Prof. Dr. Behçet Oral (Turkey, Dicle University)

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Kenneth CARANO (USA, Western Oregon University)

Assoc. Prof. Dr. İjlal OCAK (Turkey, Afyon Kocatepe University)

---

Assoc. Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Assoc. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Prof. Dr. Kumiko Aoki (Japan, The Open University of Japan)

## CONTENTS

---

Yılmaz ÜLGER, Gürbüz OCAK, Burak OLUR Development of the Scale for Determining the Problems of Primary School Teachers in Inclusive Practices	1-12
Emine AKKAŞ BAYSAL The Investigation of Researches on Language Learning Strategies in Turkey: Meta Evaluation	13-27
Gülçin KARAKUŞ Meta Evaluation of Studies in the Field of Cooperative Problem Solving	28-46
Mustafa ÇÖL, Feyyaz KARACA Teachers' Evaluation of Technology Use in Social Studies Course According to 2005 and 2017 Social Studies Education Programs	47-56
Esra TEKEL Undesirable Student Behaviors: The Boy's High School Sample	57-68

---

## EDİTÖRDEN...

---



### **Değerli meslektaşlarım, sevgili okurlar,**

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alan disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyerek yola çıkmıştır. UBED uluslararası hakemli, açık erişimli ve ücretsiz bir dergi olarak yılda 2 sayı olarak yayımlanmaktadır. Dergimiz, bilim ve bilimsel bilgi üreten tüm disiplinler kapsamında, farklı alanlarda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını ve araştırmalarını bir araya getirerek disiplinler arası çalışma ortamı meydana getirmek ve yeni bakış açılarının oluşmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bilim insanlarının bilimsel bilgi birikime katkı sağlarken dikkat etmeleri gereken önemli konu ve başlıca dayanakları ise doğruluk ve erdemlik gibi nitelikleri kapsayan bilim etiğidir. Bu kapsamda araştırmacılara hatırlatılması gereken bazı önemli hususlar şunlardır; UBED'e yayımlanmak üzere gönderilen çalışmaların özgün nitelikte olması ve aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulunmaması gerekmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir. Makalenin yazım kuralları, atıf gösterimi ve yapılacak etik ihlaller yazarın sorumluluğunda olup Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi'nin sorumluluğunda değildir. Yazarların ve değerlendirme görevindeki hakemlerin etik ilkelere yönelik standartlara uymalarının önem taşıdığını belirtmek isterim.

Üçüncü cilt birinci sayımızda, çalışmaları ile destek veren yazarlarımız ve değerli hakemlerimize en içten dileklerle teşekkür eder, eğitimin çeşitli alanlarında çalışan tüm araştırmacıların çalışmalarını dergimizde görmekten mutluluk duyacağımızı bildiririm.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Baş-Editör



## Development of the Scale for Determining the Problems of Primary School Teachers in Inclusive Practices\*\*

Yılmaz ÜLGER\*<sup>1</sup>, Gürbüz OCAK<sup>2</sup>, Burak OLUR<sup>3</sup>

### Abstract

The aim of this study is to develop a five-point Likert scale to determine the problems experienced by classroom teachers during inclusive practices. For this purpose, a draft scale consisting of 60 items, which was formed primarily based on literature and expert opinions, was presented to expert opinion and 5 items were excluded from the scale in accordance with the feedback received from experts. The remaining 55 items were applied to 300 classroom teachers via the form created on the internet. Principal component method was used in exploratory factor analysis to test the structural validity of the scale. As a result of the exploratory factor analysis, the remaining 47 items were grouped under 3 factors as 'Family Based Problems', 'Student Based Problems' and 'School Management Based Problems'. Three factors explained 76.952% of the total variance. The Cronbach Alphas Alpha value of the scale was calculated as .94. It was concluded that each item had a statistically significant distinguishing feature as a result of the high and low group analysis of the scale items. It was concluded that there was a significant positive correlation as a result of the correlation analysis between the scale and the sub-dimensions.

**Key Words:** Classroom teachers, inclusive practices, scale development

## Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları esnasında yaşadıkları problemleri belirlemeye yönelik beşli likert tipinde bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle literatüre ve uzman görüşlerine dayalı olarak oluşturulan toplam 60 maddelik taslak bir ölçek uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geri kalan 55 madde ise 300 sınıf öğretmenine internet ortamında oluşturulan form aracılığıyla uygulanmıştır. Ölçeğin yapısal geçerliğini test etmek için yapılan açımlayıcı faktör analizinde principal component yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda geri kalan 47 madde 'Aile Kaynaklı Sorunlar', 'Öğrenci Kaynaklı Sorunlar' ve 'Okul Yönetimi Kaynaklı Sorunlar' olmak üzere 3 faktör altında toplanmıştır. Elde edilen üç faktör toplam varyansın %76.952'sini açıklamaktadır. Ölçeğe ait Cronbach's Alpha değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerine yapılan alt-üst grup analizi sonucunda her bir maddenin istatistiksel olarak anlamlı ayırt edici özelliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek geneli ve alt boyutlar arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma uygulamaları, ölçek geliştirme, sınıf öğretmeni

\*\*Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri ile Yaşadıkları Sorunlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)" başlıklı yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

\*<sup>2</sup>Corresponding Author: Prof. Dr., gocak@aku.edu.tr

<sup>1</sup>Öğretmen, yilmazpdr@hotmail.com

<sup>3</sup>Öğr. Grv. , burakolur@aku.edu.tr

## Giriş

Normalleştirme kavramı son otuz yıl içinde özel gereksinimli insanlar için sosyal eğitim politikasında baskın bir güç olmuştur. Son on yıl içinde, özellikle kaynaştırma eğitimi bütünleştirme kavramı hâkimiyeti altında kalmaya başlamıştır. Her iki kavram birlikte her daim birbirine uymasa da özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda hizmetler yaratmak için yol gösterici ilkeler haline gelmiştir (Culham ve Nind, 2003: 66). Kaynaştırma, özel ihtiyaçları olan ve olmayan çocukların gerekli düzenlemeleri ve uyarlamaları sonucunda genel eğitim sınıflarında birlikte eğitim almaları” olarak belirtilmiştir (Acarlar, 2013: 23). Kaynaştırma metodu ise, özel ihtiyaçları olan bireylerin ihtiyaçlarının türüne, derecesine ve kullandıkları kaynaklarına bağlı olarak, okul programlarında mümkün olduğunca normal eğitim programları ile yerleştirme süreci ve akranlarıyla eşit koşullar altında birlikte eğitim almaları süreci olarak tanımlanabilir (Genç ve Çat, 2014: 363).

Kaynaştırma; öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak, özel eğitim hizmetleri, bireysel eğitim programları ve öğretim uyarlamaları desteği ile genel eğitim sınıfındaki akranlarıyla birlikte öğrencileri eğitmeyi amaçlayan bir öğretim modelidir (Diken ve Batu, 2015: 4; Kargın, 2004: 1-2). Kaynaştırma, bütün öğrencilerin potansiyellerine ulaşabilmesi için öğretmen, yönetici, ebeveyn ve diğer personel topluluğu olarak sorumluluk alma sürecidir. Bu süreçte, her öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme stilleri dikkate alınmalı ve her öğrenci için farklı bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır (Friend, 2006: 22).

Kaynaştırma eğitimi, bütün öğrencilerin eğitim sistemi içinde akranlarıyla birlikte deneyimlerini paylaşma süreci ve yaşadığı çevrede en nitelikli eğitim almasını sağlayan bir eğitim modelidir (Sucuoğlu, 2006: 3-4). Ashley (1979), kaynaştırma eğitimin başlıca amaçlarını şöyle nitelendirmiştir: Eğitimdeki fırsat eşitliği ilkesinden hareketle normal eğitim gören öğrenciler kadar özel gereksinimi olan öğrencilerin de bu eğitimi almaları en tabii haklarıdır. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamasıyla ayrıca açılan ve çocuğun üzerinde psikolojik bir baskı unsuru olan özel sınıflarda veya özel okullarda eğitim görmenin önüne geçilmiş olunur. Sosyalleşmeleri adına büyük bir fırsat olarak kabul edilebilir. Sosyalleşmelerini sağlarken elbette ki kendilerine yeni bir öğrenim çevresi ve yaşamlarını devam etmeleri adına sosyal çevreler temin etmiş olurlar. Kaynaştırma eğitimi uygulamasıyla daha fazla öğrencinin eğitim hayatını başlatıp sürdürmesine zemin hazırlanmaktadır. Ayrıca maddi imkânı elverişsiz olan aileler de özel eğitim okullarına gönderme güçlüğü yaşadıklarından dolayı kaynaştırma uygulamasıyla çocuklarını devlet okullarına göndererek maddi bir külfetten kurtulmuş olurlar (Akt. Demir, 2015: 16).

Kaynaştırma sınıfında görevli öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerle sürekli birlikte olmaları, onlara özel gereksinimli öğrencileri yakından tanıma ve izleme fırsatı sunmaktadır. Dolayısıyla, genel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun gelişimlerinin sağlanmasında ve öğretimsel ortamın oluşturulmasında işbirliğini sağlayıcı kilit role sahiptir (Atkın, 2013: 27; Batu, 2000: 40; Sucuoğlu, 2006: 6-7). Özel gereksinimli öğrencilerin fark edilmesi ve eğitsel tanılama amaçlı yönlendirilmesi çoğu zaman genel eğitim öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin gözlem yapması, öğrenci uyumunu artırmaya yönelik rehberlik servisi ve diğer uzmanlarla işbirliği yapması görevleri arasında yer almaktadır (MEB, 2010: 32).

Sınıf öğretmenleri öncelikle kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar göstermelidir. Öğretmenin olumlu tutumu, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yaklaşımları açısından da önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini planlamak ve uygulamak görevleridir. Bu nedenle de öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasının başarısındaki rolü benzersizdir (Nal ve Tüzün, 2011: 14). Kaynaştırma eğitimi veren öğretmene ciddi görevler düşmektedir. Bu görevlerin en önemli olanı tüm sınıf bireylerinin engelli arkadaşlarına karşı tutum ve davranışları yönüyle bilgilendirilmelerinin yapılmasıdır (Kargın, 2004:15).

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli deneyime ve bilgiye sahip olmamalarının, onların kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarını etkilediği düşünülebilir. Bu durum da, sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarında kaynaştırma öğrencisiyle karşılaştıklarında büyük zorluklara neden olabilir. Yapılacak düzenlemelerle, özel eğitim öğretmenleri tarafından sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir ve sınıf öğretmenleri için zor olan konularda özel eğitim öğretmenlerinden destek alabilirler. Buna ek olarak, Yüksek Öğretim Kurulu ilgili bölümlerinde özel eğitim ile ilgili derslerin sayısı ve kalitesinde bir iyileşme planlanabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin desteği olmadan kaynaştırmanın başarıya ulaşması düşünülmemektedir (Turhan,



2017: 27-28). Şekercioğlu (2010), yaptığı bir araştırmada branş öğretmenlerinin önemli bir kısmının sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinin bulunmasından memnun olmadıkları ve kaynaştırma öğrencileri ile iletişim problemi yaşadıkları, kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda kontrolü sağlamada güçlük çektikleri ve kaynaştırma öğrencilerine nasıl davranmaları gerektiğini bilmedikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Schulz ve Carpenter (1995) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre, sınıf öğretmenleri özel gereksinimleri olan öğrencilerine karşı olumlu tutum içinde olmalıdırlar. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma ortamını desteklemediklerinde, diğer öğrenciler bu durumu fark edecek ve kaynaştırma öğrencilerini kabul etmede isteksiz olacaklardır. Sınıf öğretmenleri ayrıca özel gereksinimli öğrencilerinin başarı gösterebileceklerine inanmalıdırlar. Öğrencilerin çoğunlukla öğretmenlerinin beklediği kadar başarı gösterme eğilimi içinde oldukları bilinmektedir. Öğretmenin başarı beklentileri düşük düzeyde olduğunda, öğrenciler de daha düşük başarı sergilemektedirler. Ayrıca, öğretmenin olumlu tutumlarına sahip olmasına ek olarak kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek için öğretim becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir. Diğer öğrencilere uygulanan öğretim yöntemleri özel gereksinimli öğrenciler için yararlı olmayabilir. Dolayısıyla, öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine, öğrenme becerilerine vb. etmenlere bağlı olarak öğretim becerilerini geliştirmelidirler (Akt., Smith, Polloway ve Patton 2006:45).

Kaynaştırma eğitimi sadece normal gelişim gösteren akranları ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında eğitim alması olarak tanımlanır. Kaynaştırma eğitimiyle birlikte özel eğitim destek eğitim hizmetlerinin kaynaştırma sınıfındaki herkese uygulanması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması içinde özel eğitim destek eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluyla kaynaştırma eğitimi başarıya ulaşacaktır. Bu koşullar sağlanmadığı sürece kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması mümkün değildir. Bununla birlikte, ülkemizdeki genel eğitim okullarında, öğrenciyi özel ihtiyaçlarla tanımlamak, teşhis etmek ve değerlendirmek gerektiğinde, eğitimin uyarlanması, planlanması ve uygulanmasında öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasına yardımcı olacak özel bir eğitim desteği yoktur. Bu durum ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir (Sucuoğlu ve Kargı, 2006). Uygun ortamlarda sağlanacak destek hizmetleri, kaynaştırma uygulamalarında öğrencinin katılımını ve başarısını artıran hizmetlerdir (Gürkan, 2010: 76). Öğretmenlerin destek hizmetlerinden yararlanamaması sınıf içi öğretim faaliyetlerinin niteliğini düşürerek öğretimde başarısız sonuçlar alınmasına, mesleki doyumu sağlamadığı için öğretmenin olumsuz tutuma yönelmesine, özel gereksinimli olan bireylerin eğitimdeki sorunlar nedeniyle özel gereksinimli bireylerin problem davranışlara yönelmesine imkân vermektedir. Tüm bu sorunlar birbirini tetikleyerek özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarında istenmeyen bireylere dönüşmesine yol açmaktadır (Aktan, 2018: 66).

Kaynaştırma eğitiminde normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin, özel gereksinimli öğrenci velilerinin ve idari personelin görüş ve tutumları işbirliği sürecinin başarısı ve sürekliliği için önemlidir (Gürgür, 2010:235). Kaynaştırma eğitimine katılan paydaşlar, özel ihtiyaçları olan bireyin ihtiyaçlarına göre kişisel bir eğitim planının hazırlanmasında birlikte çalışmalı ve öğrenci için en uygun kararları vermelidir. Bu nedenle, çok boyutlu ve çeşitli iletişim unsurlarını içeren paydaşlar arasında bir etkileşim ve işbirliği süreci kurulmalıdır. Bu süreç karşılıklı iyi niyet ve sorumluluk paylaşımı ile başarılı bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için özel gereksinimli bireyden okuldaki diğer paydaşlar olan öğretmenler, okul yönetimi, rehberlik servisi, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenci velileri arasında etkin bir işbirliği oluşturulmalıdır. Bu işbirliği sürecinin dinamik bir şekilde işlemesi okul yönetiminin yetki ve sorumluluğundadır. Bu süreçte yaşanan sorunlar nedeniyle süreçte işbirliğinin sekteye uğraması özel gereksinimli bireylere yönelik tüm planlama ve düzenlemelerin kağıt üzerinden öteye geçmemesine neden olmaktadır. Ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılmış olmasına karşın, bu süreçte sorumluluk sahibi kişilerin sorumluluklarını yerine getirmemeleri ve sürecin tam olarak denetlenmemesi nedeniyle kaynaştırma eğitiminde istenilen verim ve başarı elde edilememektedir. Bu durumun nedeni olarak, yasalarla uygulama alt yapısının sağlanmış olmasına karşılık, uygulamada yer alan paydaşların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerinin düşük veya olumsuz olmasının da etkili olduğu söylenebilir (Aktan, 2018: 67).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sorun yaşamalarına neden olan bu etmenlerin düzeylerinin ölçülmesi ve bu alanlar üzerinde iyileştirmeler yapılması eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamadan yürütülmesinde önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma eğitime yönelik geliştirilmiş ve

uyarlama çalışmaları yapılmış birçok ölçek bulunmuştur (Keleş, Sığırtmaç ve Dikici, 2019; Tekinarıslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü ve Ramussen, 2017; Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin, 2016; Bayar, Özaşkin ve Bardak, 2015; Bayar, 2015). Eğitim sistemimizde kaynaştırma öğrenci sayısının özellikle ilköğretim seviyesinde çok olması; sınıf öğretmenlerinin bu kademedeki önemli bir role sahip olması ve kaynaştırma eğitimini etkileyen çeşitli faktörlerin bulunmasından dolayı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşadıkları sorunların çok boyutlu bir şekilde ölçülmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri ölçmeyi hedefleyen bir ölçek geliştirmektir.

### Yöntem

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları esnasında yaşadıkları problemleri belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmış ve likert tipi bir ölçek geliştirme adımları izlenmiştir.

### Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilçesinde görev yapmakta olan 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılacak örneklem hakkında farklı öneriler bulunmakla birlikte Kline (1994) 100 kişilik bir örneklem grubunun yeterli sayılabileceğini belirtmektedir (Akt., Pearson ve Mundform, 2010).

### Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikler ilgili literatür taraması yapılarak kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik araştırmalar incelenmiştir (Uysal, 1995; Bilen, 2007; Kuyumcu, 2011; Hasanoğlu, 2013; Balo, 2015; Demir, 2015; Berkant ve Atılgan, 2017). Araştırmalardan ulaşılan bilgiler doğrultusunda 60 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddeler basit seçkisiz yöntem ile seçilmiş 15 sınıf öğretmenine uygulanmış ve öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda maddelerde düzeltilme yapılmıştır. Maddelerin yapı geçerliğini artırmak amacıyla bir öğretim üyesi ve kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bu konuda deneyimli olan beş sınıf öğretmenine maddeler incelettirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 5 madde çıkarılmış ve 55 maddenin yer aldığı yeni bir taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Hazırlanan 55 maddelik taslak ölçek sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 300 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

### Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek üzere açımlayıcı (açımlayıcı) faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili birçok değişken üzerinden değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasındaki ilişkiden yararlanarak yeni ortak yapılar ortaya çıkarmaktır (Özdamar, 2002: 234). Yapılan Barlett testi sonucunda ( $p=0.000<0.05$ ) elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ( $KMO=0.933>0.60$ ) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizinde özdeğer eşik değeri 1 ve üzeri faktörler dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada faktörlerin belirlenmesinde özdeğer eşik değeri dikkate alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 8 madde ölçekten çıkarılmış ve toplam 47 madde ve 'Aile Kaynaklı Sorunlar', 'Öğrenci Kaynaklı Sorunlar' ve 'Okul Yönetimi Kaynaklı Sorunlar' olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan nihai ölçek elde edilmiştir.

Ölçek geneli Cronbach's Alpha değeri .987 olarak hesaplanmıştır (1. faktör için  $\alpha = .983$ ; 2. faktör için  $\alpha = .980$ ; 3. faktör için  $\alpha = .963$ ). Bir ölçeğin güvenilirlik katsayısı .90 değerini buluyorsa bu ölçek puanlarındaki toplam varyansın %90'nın gerçek olduğu söylenebilir (Tekindal,2015:176). 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçekte maddeler 'Tamamen Katılıyorum', 'Katılıyorum', 'Çok Az Katılıyorum', 'Katılmıyorum', 'Kesinlikle Katılmıyorum' şeklinde derecelendirilmiştir.

Tablo 1’de özdeğer (eigenvalues) ve faktörlerin toplam açıkladığı varyans değeri verilmiştir.

**Tablo 1.** Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeğinin Total Variance Explained (Toplam Varyansın Açıklanması)

Faktörler	Özdeğer			Döndürme sonrası varyans değerleri		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	29.848	63.507	63.507	14.738	31.358	31.358
2	4.094	8.711	72.218	10.990	23.382	54.740
3	2.225	4.734	76.952	10.440	22.212	76.952

Tablo 1 incelendiğinde; özdeğerler 1’den büyük, toplam varyans değeri de %40’dan büyük bulunmuştur (76,952). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri belirleme ölçeği faktör yapısı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeğinin Rotated Compenet Matrix (Döndürülmüş Bileşenler Matrisi)

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
Md35	.850		
Md26	.844		
Md27	.837		
Md32	.799		
Md25	.796		
Md36	.793		
Md40	.791		
Md38	.786		
Md33	.783		
Md39	.781		
Md31	.779		
Md37	.767		
Md24	.765		
Md28	.764		
Md41	.747		
Md30	.723		
Md23	.711		
Md22	.709		
Md42	.610		
Md45		.779	
Md46		.775	
Md47		.770	
Md54		.750	
Md53		.722	
Md44		.722	
Md55		.710	
Md52		.708	
Md57		.688	
Md59		.684	
Md49		.680	
Md43		.671	

Md58	.662	
Md50	.651	
Md48	.647	
Md51	.602	
Md15		.841
Md9		.816
Md19		.776
Md20		.766
Md10		.753
Md11		.747
Md13		.744
Md12		.726
Md7		.718
Md4		.692
Md14		.686
Md6		.676

Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 3 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değeri .602; en yüksek madde yük değeri .850) olduğu görülmüştür. Birden fazla faktörde yük veren 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan faktör ve isimleri aşağıda açıklanmıştır.

- 1. Aile Kaynaklı Sorunlar:** Ölçeğin birinci faktörü toplam 12 maddeden oluşmaktadır (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu maddeler nihai ölçekte 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. Maddeler olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin çoğunluğu ailelerin kaynaştırma eğitimine ve çocuğa bakış açısıyla ilgili olduğu görülmüştür. Maddelerin bu özelliğine dayalı olarak bu faktör 'Aile Kaynaklı Sorunlar' olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde alınabilecek en yüksek puan 60 en düşük puan ise 12'dir. Bu faktörden alınan yüksek puan yüksek aile kaynaklı sorunları göstermektedir.
- 2. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar:** Ölçeğin ikinci faktörü toplam 16 maddeden oluşmaktadır (43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu maddeler nihai ölçekte 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28. Maddeler olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin çoğunluğu öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde yaşadığı sorunlarla ilgili olduğu görülmüştür. Maddelerin bu özelliğine dayalı olarak bu faktör 'Öğrenci Kaynaklı Sorunlar' olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde alınabilecek en yüksek puan 90 en düşük puan ise 16'dir. Bu faktörden alınan yüksek puan yüksek öğrenci kaynaklı sorunları göstermektedir.
- 3. Okul Yönetimi Kaynaklı Sorunlar:** Ölçeğin üçüncü faktörü toplam 12 maddeden oluşmaktadır (4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu maddeler nihai ölçekte 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38., 39., 40. Maddeler olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin çoğunluğu okul yönetimi kaynaklı sorunlarla ilgili olduğu görülmüştür. Maddelerin bu özelliğine dayalı olarak bu faktör 'Okul Yönetimi Kaynaklı Sorunlar' olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde alınabilecek en yüksek puan 60 en düşük puan ise 12'dir. Bu faktörden alınan yüksek puan yüksek okul kaynaklı sorunları göstermektedir.

Tablo 3'te Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri belirleme ölçeği maddelerine ait alt %27 ile üst %27 gruplarında farklılığa ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeği Maddelerine ait alt %27 ile üst %27 gruplarına ilişkin t-testi sonuçları

Gruplar	Alt %27		Üst %27		t	sd	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
1. Kaynaştırmaya tabi öğrencilerin okula devamı teşvik edilmemektedir	1.231	0.509	3.196	0.917	-13.481	101	<b>0,000</b>
2. Okulda bep birimi toplantıları düzenli olarak yapılmıyor, aileler ve öğretmenler bilgilendirilmiyor	1.038	0.194	3.333	1.108	-14.714	101	<b>0,000</b>
3. Okulumuzda kaynaştırma öğrencileri için destek eğitim odaları aktif olarak kullanılmamaktadır	1.385	1.013	3.157	1.190	-8.147	101	<b>0,000</b>
4. Okul yönetiminin engelli çocuklara yönelik olumlu tutumları yoktur	1.038	0.194	2.980	1.086	-12.689	101	<b>0,000</b>
5. Engelli çocukların özlük hakları ile ilgili yönetimin yeterli bilgisi yoktur	1.077	0.269	3.196	1.040	-14.223	101	<b>0,000</b>
6. Okul yönetimi kaynaştırma öğrencilerinin daha çok engelliler okuluna gitmesini uygun görmekte, bulunduğu okulunda devam etmesini istememektedir	1.038	0,194	3,353	1,092	-15,042	101	<b>0,000</b>
7. Okuldaki tüm personel kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilendirilmemektedir	1.000	0,000	3,255	1,197	-13,581	101	<b>0,000</b>
8. Okul yönetimince aile rehberliğine yönelik etkinlikler düzenlenmemektedir	1.000	0,000	3,627	0,871	-21,758	101	<b>0,000</b>
9. Engelli çocukların okula uyumunu kolaylaştırıcı etkinlikler yapılmamaktadır	1.000	0,000	3,627	0,937	-20,217	101	<b>0,000</b>
10. Okul yönetimi ile ram arasında işbirliği yapılmamaktadır	1.077	0,269	3,314	1,157	-13,568	101	<b>0,000</b>
11. Okul yönetimince bep uygulamaları takip edilmemektedir	1.038	0,194	3,235	1,258	-12,440	101	<b>0,000</b>
12. Okul yönetimi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin aileleri ile sağlıklı iletişim kuramamaktadır	1.038	0,194	3,196	1,249	-12,304	101	<b>0,000</b>
13. Aileler bep toplantılarına düzenli olarak katılmıyor	1.154	0,364	3,882	0,816	-21,983	101	<b>0,000</b>
14. Çocuğunun engel türünü ve özelliklerini bilmiyor	1.154	0,364	3,902	0,700	-25,057	101	<b>0,000</b>
15. Öğrencilerinin potansiyellerine uygun beklentileri yoktur	1.115	0,323	3,941	0,676	-27,169	101	<b>0,000</b>
16. Kaynaştırma öğrencisinin gelişim dönemi özelliklerini bilmiyor	1.154	0,460	3,941	0,785	-22,040	101	<b>0,000</b>
17. Ev ortamlarını öğrencinin özelliklerine göre düzenlemiyor	1.288	0,723	4,176	0,713	-20,407	101	<b>0,000</b>
18. Öğrencinin okulda öğrendikleri bilgileri ev ortamında pekiştirmelerine yardımcı olamıyorlar	1.288	0,723	4,059	0,759	-18,964	101	<b>0,000</b>
19. Çocuklarının desteklenmeleri halinde başarılı	1.154	0,364	4,078	0,717	-26,179	101	<b>0,000</b>

olacaklarına inanmazlar								
20. Öğrencilerinin gelişimi hakkında sınıf öğretmenleri ile düzenli olarak iletişim kurmazlar	1.038	0,194	4,059	0,645	-32,295	101	<b>0,000</b>	
21. Kaynaştırma öğrencilerinin özlük hakları ve yönetmelikleri hakkında bilgi sahibi değildir	1.154	0,460	3,980	0,678	-24,811	101	<b>0,000</b>	
22. Aile eğitimlerinin önemini bilmiyor ve düzenlenen etkinliklere katılım göstermiyorlar	1.231	0,547	4,098	0,671	-23,801	101	<b>0,000</b>	
23. Kaynaştırma öğrencisi bulunan aileler çocuklarının okul ortamında dışlanacaklarına yönelik kaygılar taşımaktadır	1.231	0,547	4,118	0,553	-26,646	101	<b>0,000</b>	
24. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili konularda kendini geliştirmeye yönelik çalışmalara katılmazlar	1.269	0,717	4,098	0,608	-21,567	101	<b>0,000</b>	
25. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için sınıf öğretmeni ve rehberlik öğretmeni ile sürekli işbirliği yapmaz	1.115	0,427	3,922	0,688	-24,913	101	<b>0,000</b>	
26. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili engelli çocuklarında başarılı olabileceklerine inanmaz	1.135	0,345	3,961	0,720	-25,485	101	<b>0,000</b>	
27. Kaynaştırma uygulamaları yerine özel eğitim okullarının bu öğrenciler için daha yararlı olduğuna inanır	1.154	0,607	4,137	0,664	-23,816	101	<b>0,000</b>	
28. Kaynaştırma uygulamalarının öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığına inanmaz	1.135	0,345	4,039	0,692	-27,052	101	<b>0,000</b>	
29. Kaynaştırma uygulamalarının normal öğrencilere de yararlı olduğunu düşünmez	1.096	0,298	4,098	0,728	-27,481	101	<b>0,000</b>	
30. Diğer öğrenciler kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerini bilmiyor	1.346	0,764	4,176	0,654	-20,175	101	<b>0,000</b>	
31. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik diğer öğrencilerin olumsuz davranışları vardır	1.212	0,499	3,941	0,676	-23,364	101	<b>0,000</b>	
32. Diğer öğrenciler engelli öğrencilerin kendilerine zarar vereceklerini düşünürler	1.038	0,194	3,843	0,704	-27,696	101	<b>0,000</b>	
33. Sınıf içi etkinliklerinde engelli arkadaşlarına yardımcı olmazlar	1.058	0,235	3,686	0,735	-24,552	101	<b>0,000</b>	
34. Teneffüslerde engelli arkadaşlarını oyunlarına dahil etmezler	1.077	0,269	3,745	0,717	-25,103	101	<b>0,000</b>	
35. Kaynaştırma öğrencisine zorlandığı noktalarda akran desteği sunmazlar	1.058	0,235	3,765	0,737	-25,202	101	<b>0,000</b>	
36. Engelli arkadaşlarının da desteklendikleri takdirde başarılı olabileceklerine inanmazlar	1.058	0,235	3,922	0,659	-29,497	101	<b>0,000</b>	
37. Kaynaştırma tabi olan arkadaşlarının bazı güçlü yönlerinin olduğunu bilmezler	1.058	0,235	3,922	0,744	-26,439	101	<b>0,000</b>	
38. Kaynaştırmaya tabi arkadaşlarına yönelik empati kuramazlar	1.096	0,358	3,882	0,711	-25,190	101	<b>0,000</b>	
39. Kaynaştırma öğrencileri okula devam konusunda isteksizlerdir	1.077	0,269	3,745	0,771	-23,551	101	<b>0,000</b>	
40. Kaynaştırma öğrencisi seviyesine uygun plan yapılmadığı için zorlanır	1.077	0,334	3,863	0,775	-23,766	101	<b>0,000</b>	

41. Kaynaştırma uygulamasına tabi arkadaşlarına pozitif ayrımcılık yapılmasını desteklemezler	1.096	0,298	3,588	0,804	-20,929	101	<b>0,000</b>
42. Okul dışında da kaynaştırmaya tabi olan öğrencilerle arkadaşlıklarını devam ettirmezler	1.096	0,298	3,765	1,012	-18,234	101	<b>0,000</b>
43. Grup etkinliklerine arkadaşlarını dahil etmek istemezler seviyesine uygun görevler vermezler	1.173	0,474	3,824	0,767	-21,146	101	<b>0,000</b>
44. Arkadaşlarını sahiplenmeyerek tehlikelere karşı korumazlar	1.135	0,444	3,765	0,681	-23,265	101	<b>0,000</b>
45. Diğer öğrenciler kaynaştırmaya tabi arkadaşlarının yaşadıkları sorunların çözümünde yardımcı olmazlar	1.154	0,460	3,706	0,879	-18,524	101	<b>0,000</b>
46. Kaynaştırmaya tabi öğrenciler desteklenmedikleri için okula çabuk uyum sağlayamazlar	1.192	0,487	3,980	0,648	-24,729	101	<b>0,000</b>
47. Kaynaştırmaya tabi öğrencilerin kendilerine ya da diğer öğrencilere yönelik saldırgan davranışları vardır	1.192	0,487	4,059	0,705	-24,064	101	<b>0,000</b>

Üst %27 grubunun ölçek puanlarının alt %27 grubunun madde puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Bu sonuçlara göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeğinin farklılıkları ayırt edecek hassas ölçüm yaptığı saptanmıştır.

Kaynaştırmada öğretmen yeterliliği ve kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ortalama ve korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği ve Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama ve Korelasyon Katsayıları

Faktörler	Aile Kaynaklı Sorunlar	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Okul Kaynaklı Sorunlar
Aile Kaynaklı Sorunlar	R 1.000 P 0.000		
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	R 0.800** P 0.000	1.000 0.000	
Okul Kaynaklı Sorunlar	R 0.663** P 0.000	0.773** 0.000	1.000 0.000

Tablo 4 incelendiğinde,

- Öğrenci kaynaklı sorunlar ile aile kaynaklı sorunlar arasında  $r=0.8$  pozitif ( $p=0,000<0,05$ ) yönlü ilişkiler,
- Okul kaynaklı sorunlar ile aile kaynaklı sorunlar arasında  $r=0.663$  pozitif ( $p=0,000<0,05$ ) yönlü ilişkiler,
- Okul kaynaklı sorunlar ile öğrenci kaynaklı sorunlar arasında  $r=0.773$  pozitif ( $p=0,000<0,05$ ) yönlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuç, bir boyuta ilişkin yaşanan sorunlarının artmasının veya azalmasının aynı doğrultuda diğer boyutlardaki sorunların artmasına veya azalmasına neden olacağını göstermektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemleri belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, konu ile ilgili literatür taraması sonuçlarına dayanarak toplam 60 maddeden oluşan 5'li likert tipi taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak ölçek

öncelikle kaynaştırma eğitiminde deneyimli 5 adet öğretmene incelettirilmiştir. Öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler yapılarak maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda taslaktan 6 madde çıkartılmıştır. Geriye kalan toplam 55 madde ile ölçeğin yapı geçerliliği çalışmaları yapılmıştır.

Çalışmada öncelikle, açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO değeri (.941) ve Barlett testi sonucu ( $p < .05$ ) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Maddelerin yük değerleri .40 olarak belirlenmiş ve bu değer altında olan maddelerin ve birden fazla faktör altında yer alan maddelerin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. İlgili kriterlere uymayan toplam 8 madde daha ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin 3 ayrı faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %76,952'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutu (Aile Kaynaklı Sorunlar) varyansın %31,358'ini; ikinci alt boyutu (Öğrenci Kaynaklı Sorunlar) varyansın %23,382'sini ve üçüncü alt boyutunun (Okul Yönetimi Kaynaklı Sorunlar) varyansın %22,212'sini açıklamaktadır. Ölçekte kalmasına karar verilen maddeler için madde madde ayırt edicilik analizi yapılmıştır ve madde ayırt ediciliklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .987 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha katsayıları sırasıyla;  $\alpha = .983$ ,  $\alpha = .980$  ve  $\alpha = .963$  olarak hesaplanmıştır.

Kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların kaynakları (1) öğretmenlerin mesleki yeterliliklere sahip olmaması, (2) destek hizmetlerinin yetersizliği ve (3) işbirliği yetersizliği olarak görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların bir bölümü aile kaynaklı sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Balo (2015) yaptığı bir çalışmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin velilerle işbirliği yapma noktasında sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Berkant ve Atılğan (2017) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin velilerden gerekli desteği göremediği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle aile kaynaklı sorunlar alt boyutunda yer alan maddeler literatürde yer alan bu bilgilerce desteklenmektedir.

Şekercioğlu (2010) yürütmüş olduğu bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasından memnun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bu memnuniyetsizliği kaynaştırma sınıflarında bulunan diğer öğrencilerin de tutum ve davranışları etkileyecektir. Bu nedenle ölçeğin öğrenci kaynaklı sorunlar alt boyutunda bu tür sorunlara yönelik maddeler yer almaktadır. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan bir diğer sorun ise okul yönetimi kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir. Sucuoğlu ve Kargı (2006) kaynaştırma eğitime yönelik destek hizmetlerinin yetersizliğinden dolayı kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutumlar oluştuğunu belirtmektedir. Bu nedenle okul yönetiminin kaynaştırma eğitime olan bakış açısı ve sağladığı destek öğretmenlerin sorun yaşama ihtimalleri ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle ölçeğin alt boyutlarından biri olan okul yönetimi kaynaklı sorunlar alt boyutunda yer alan maddeler okul yönetiminin kaynaştırma eğitime olan bakış açısıyla ilgili maddelerden oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucu 'Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşadıkları Problemleri Belirleme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilebilir. Ölçek sınıf öğretmenlerinden veri toplayarak geliştirilmiştir. Fakat, farklı branşlardaki öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları problemlerin belirlenmesinde de kullanılabilir.

### Kaynakça

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (Ed.). *Okul Öncesinde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 21-74.
- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., & Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik Çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atkın, N. (2013). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu, (Ed.). *İlköğretimde özel eğitim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.



- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000050](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000050)
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 16(3), 71-85.
- Bayar, A., Özaşkin, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 175-186.
- Berkant, H. G. & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Culham, A., & Nind, M. (2003). Deconstructing normalisation: clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual&DevelopmentalDisability*, 28(1), 65-78. doi: 10.1080/1366825031000086902.
- Demir, C. (2015). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Diken, İ.H. & Batu, S. (2015). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Friend, M. (2006). *Contemporary perspectives for school professionals*. USA: Pearson Education.
- Genç, Y. & Çat, G. (2014). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 8(1), 363-394.
- Gürgür, H. (2015). İşbirliği süreci. İ. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 231-257.
- Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: İ. Aygül Matbaası.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000080](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080)
- Keleş, O., Sığırtmaç, A. D., & Dikici, A. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öz yeterlik (Algı) ölçeği geçerlik güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 193-210.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2010). *Okullarımızda neden, nasıl, niçin kaynaştırma kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf)
- Nal, A. & Tüzün, I. (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu kaynaştırma bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG): Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pearson, R. H., & Mundform, D. J. (2010). Recommended sample size for conducting exploratory factor analysis on dichotomous data. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 9(2), 5.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & Doughty, T. T. (2006). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Allynand Bacon.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., & Rasmussen, M. U. (2017). Developing the Scale for Determining the Needs of Parents of Students in Inclusive Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1008-1024.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



## The Investigation of Researches on Language Learning Strategies in Turkey: Meta Evaluation

Emine AKKAŞ BAYSAL\*<sup>1</sup>

### Abstract

The aim of this study was to evaluate the studies on language learning strategies in Turkey. It is a meta-evaluation study designed in the survey model. The sample of the research consists of 26 articles, 47 master's theses and 7 doctoral theses. The appropriate studies, conducted between 2010-2020 in Turkey and related to the research problem, were scanned on ULAKBİM (National Academic Network and Information Center), Higher Education Council National Thesis Center and Google Academic databases. The research was limited to scientific studies that could be accessed by searching the keywords "language learning strategy, foreign language learning strategy, language learning strategies". In the analysis of the data, the "document analysis" technique was used. The studies were evaluated in terms of "type, publication year, samples, model, data collection method and tools, variables" and the data were examined by calculating the percentage and frequency values. According to the findings, most of the studies on language learning strategies between 2010-2020 were carried out as master's thesis. The vast majority of the studies addressed the university preparatory class students as a sample group and were carried out with quantitative research methods. However, qualitative and mixed methods were available in studies. In almost half of the studies, "Language Learning Strategies Inventory" was used as a data collection tool.

**Key Words:** strategy, language learning strategy, meta-evaluation

## Türkiye’de Dil Öğrenme Stratejileri Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Meta Değerlendirme\*\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesidir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış bir meta-değerlendirme çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini 26 makale çalışması, 47 yüksek lisans tezi, 7 doktora tezi oluşturmaktadır. Türkiye’de konuyla ilgili 2010-2020 yılları arasında yapılmış olan araştırma problemine uygun çalışmalar; ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında taranmıştır. Araştırma, 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de tüm öğretim kademesindeki öğrencilere yönelik dil öğrenme stratejileri konusunda yapılmış olan ve "dil öğrenme stratejisi, yabancı dil öğrenme stratejisi" anahtar sözcükleriyle taranarak tam metnine ulaşılabilen bilimsel çalışmalar ile sınırlıdır. Verilerin analizinde "doküman analizi" tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmaların; "türü, yayın yılı, örneklem özellikleri, modeli, veri toplama yöntemi ve araçları, çalışılan değişkenler" açısından dağılımları incelenmiş, veriler, yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejilerine ilişkin yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğu örneklem grubu olarak üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerini ele almış ve nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte nitel ve karma yöntem çalışmalar da mevcuttur. Araştırmaların neredeyse yarısında "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** strateji, dil öğrenme stratejisi, meta-değerlendirme

\*<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, akkasemine85@hotmail.com

\*\*Bu çalışma "Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasından türetilmiştir.

## Giriş

Son yıllarda öğrenme stratejilerine ve dil programlarında öğrenmeyi öğrenme konuları üzerine olan ilgi ve merak giderek artmaktadır. Öğrenme stratejilerinin, öğrenci merkezli felsefenin sunduğu fırsatları, harekete geçirdiğine ve öğrencileri etkili öğrenenler haline getirdiğine dair genel bir inanış vardır (Nunan, 1995). Bu durum, strateji ve stratejiye dayalı öğrenme süreçlerini ilgi odağı haline getirmiştir. Bu sebeple önce strateji kavramına daha sonra da dil öğrenme stratejisi kavramına bakmak yerinde olacaktır.

Genel anlamıyla strateji, bir amaca ulaşmak için tasarlanan plan ya da bilinçli bir şekilde atılan adımlardır. Bireyin sahip olduğu ve kullandığı strateji, onun hedefe ulaşmasında bir araçtır ve hedefe amaçlı bir şekilde gitmesine sebep olur. Steiner (1979), stratejinin, üst yönetimin organizasyonu için büyük önem taşıdığını; alınan temel kararları, amaçları ve misyonları ifade ettiğini vurgulamıştır. Strateji, bu yönergelerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan önemli eylemlerden oluşmaktadır. Strateji görev değildir, aksine görevi başarmak için işe koşulan planlardır (Jonas, 2000). Strateji perspektiftir, konumdur, plan ve modeldir. Strateji, bir yanda politika veya yüksek düzey hedefler ile diğer yanda taktik veya somut eylemler arasındaki köprüdür. Strateji ve taktik, birlikte sonuçlar ve anlam arasındaki boşluğu kaplar (Nickols, 2016). Kısacası, strateji, kişinin belirli amaçları yerine getirebilmesi için atılacak adımlarda ona rehberlik eden, akılcı çözümler getirerek amaca kısa sürede ulaşılmasını sağlayan ve bunun için çeşitli çözüm önerilerinin birbirine mantıklı bir şekilde bağlı olduğu bir mekanizmadır. Eğitim öğretim alanında “stratejiler” öğrenme ve öğretim stratejileri olarak iki başlık altında incelenebilir.

Öğretim stratejisi, belirlenen hedef ve kazanımlara varmayı sağlayan, bir derste uygulanacak olan yöntem-tekniklerin belirlenmesi ile kullanılacak araç gereç ve materyallerin seçilmesine yön veren genel yol olarak belirtilmektedir. Öğretim stratejisi, stratejileri uygulamak için gerekli olan yapı, öğretim hedefleri ve planlanan taktiklerin ana hatlarını içeren bir ders için geliştirilmiş bir plandır (Issac, 2010). Kassem (1992) ise öğretim stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme tekniklerini konuya dahil etmeleri için sınıftaki öğretmenin faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Öğretim stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmasını, diğer öğrencilerle eşit olarak paylaşmasını ve öğrenme deneyimine tepki vermesini sağladığını vurgulamıştır.

Öğrenme stratejisi ise, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine hazırlık aşamasında, öğrenme süreci içerisinde ya da öğrenme sürecinin sonunda bilgileri zihinsel işlemlerden geçirerek ona anlam vermesi, kendi çabalarıyla elde edilen verileri daha anlaşılabilir hale getirmesi, hatırlaması ve öğrenmeyi kendine mal etmesidir. Schumaker ve Deshler (2006), öğrenme stratejilerini “bir göreve ilişkin bireysel yaklaşımlar” olarak tanımlamışlardır. Öğrenme stratejileri bir bireyin planlama yaparken, planı yürütürken, performansı ve onun çıktılarını değerlendirirken nasıl düşündüğü ve hareket ettiği.

Strateji ve öğrenme stratejisi kavramından hareketle dil öğrenme stratejileri ele alındığında ise, dil stratejilerini öğrencinin öğrenmek istediği hedef dili daha etkili, daha kendine yönelik, daha başarılı, daha kolay hale getirmek için atılan adımlar olarak tanımlamak mümkündür. Scarcella ve Oxford (1992: 63), dil öğrenme stratejilerini, öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmeleri için kullandığı, hedef dilde konuşmak için fırsat bulmak veya dil öğrenme sürecinde karşılaştığı güçlüklerle mücadele etmek için kendine cesaret vermek gibi, spesifik davranışlar, adımlar veya teknikler olarak tanımlamışlardır. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmek için kendi tercih ettikleri dil öğrenme davranışlarıdır. Öğrenci tarafından yabancı bir dili anlamak, yabancı dildeki bilgisini arttırmak, hedef dili anlamayı kolaylaştırmak ve hedef dili kullanma pratiğini geliştirmek için bilinçli bir şekilde tercih edilirler. Öğrenci tarafından tercih edilen bu zihinsel ve iletişimsel işlemler öğrenme sürecinin daha aktif ve etkili olmasına yardım eder (Akkaş Baysal, 2019).

Yabancı bir dili öğrenirken, öğrencilerin genellikle en çok dile getirdikleri sorun öğrenirken karşılaşılan güçlüklerdir. Zaman zaman, bazı öğrenciler ders çalışmak istedikleri halde ders çalışmamaktan yakınırken, bazıları da çok çalıştıkları halde başarılı olamamaktan şikâyet etmektedirler. Bununla birlikte, daha az ve kısa süreli çalışarak daha çok ve uzun süreli çalışan öğrenciler kadar başarılı olanlar ve hatta onlardan daha başarılı olan öğrenciler de vardır. Ayrıca bazen yabancı bir dilin öğrenildiği sınıflarda, öğretmenler bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha hızlı ve etkili öğrendiklerini gözlemlerler. Aynı sınıf ortamında bulunan bu öğrencilerin nasıl daha kolay ve daha etkili öğrendikleri de merak konusudur. Bu durumlarda ortak sorunlar büyük ölçüde öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanmamasından ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklanır. Bir dili nasıl öğreneceğini bilen öğrenciler bu amaca ulaşmak için etkili yöntemler seçmekte, böylece daha başarılı olabilmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenen bir öğrencinin kendi öğrenmesine ilişkin gerçekçi

yargılara ulaşması ve buradan hareketle kendisi için en verimli olacağını düşündüğü öğrenme stratejisini belirleyerek kullanması neyi nasıl öğreneceğini bilmesi açısından önemlidir (Akkaş Baysal, 2019; Demiral & Yavuz, 2016; Yolcu, 2002).

Yabancı bir dili öğrenme sürecini daha etkili, daha verimli, hızlı ve kalıcı hale getirebilecek olan dil öğrenme stratejilerinin gücünü çoğu zaman öğrenciler fark edemezler ya da öğrenciler farkında olmadan kullandıkları stratejileri farklı durumlara uyarlayamazlar. Bu nedenle, öğrenciler kullandıkları stratejileri neden kullandıklarını fark ederlerse ve daha fazla strateji ile karşılaşmış olsalardı dil öğrenimleri daha etkili ve daha verimli hale gelecektir. Dil öğrenme ortamında öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalığının artırılması, sahip oldukları dil öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi ve onların yaygın bir şekilde kullanılması konusunda öğretmenin rolü büyüktür. Tüm bu gerçeklerden hareketle, öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinin etkililiğini artırmak amacıyla hazırlanacak bir programın uygulama sürecinde nasıl geliştirileceğinin, bu sayede öğrencilerin dil öğrenme süreçlerindeki ihtiyaçlarının nasıl giderilebileceğinin incelenmesi ve araştırılması son derece önemli görülmektedir (Cohen, 2011; Oxford, 1990; 2011; Özer & Korkmaz, 2016).

Türkiye’de öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları konusunda yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Altay & Saracaloğlu, 2017; Aydınbek, 2015; Demirel, 2012; Gömleksiz, 2013; Hamamcı, 2012; Kılıç & Padem, 2014). Ancak, özellikle dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmaların analiz edildiği ve değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmaların özelliklerinin değerlendirilip yorumlanması bu konuda yapılabileceklerin ve yapılamayanların ortaya konulabilmesi, bu konudaki eğilimin belirlenebilmesi ve gelecek çalışmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi, bu gereksinimin giderilmesini sağlayabilir. Bununla birlikte, araştırmada elde edilen sonuçların Türkiye’de özellikle tercih edilen dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmaların genel bir tablosunu ortaya koyarak bu konuda gelecekte yapılacak çalışmalara da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle, bu çalışmada, Türkiye’de öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzey ve tercihleri ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye’de öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzey ve tercihleri ile ilgili yapılmış araştırmaların;

1. Türü ve yayın yılı açısından dağılımları nasıldır?
2. Örneklem özellikleri açısından dağılımları nasıldır?
3. Model ve yöntemleri açısından dağılımları nasıldır?
4. Veri toplama araçları açısından dağılımları nasıldır?
5. Çalışılan değişkenler açısından dağılımları nasıldır?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma “dil öğrenme stratejisi, yabancı dil öğrenme stratejisi” anahtar kelimesiyle, ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında, 2010-2020 yılları arasında yapılmış ve tam metnine ulaşılabilen nitel, nicel veya karma veri sunan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamına yurt dışı dergilerde yayımlanan makaleler ve yurt içinde konferanslarda sunulan bildiriler dâhil edilmemiştir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deseni iç içe geçmiş çoklu durum çalışmasıdır. İç içe geçmiş durum çalışmasında ele alınan veya araştırmaya dâhil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılır (Balcı, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri ve strateji tercihleri konusunda

Türkiye’de yapılan araştırmalardan İnternet ortamında ulaşılabilen eğitim dergilerinde yayımlanan makaleler ve Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılan tezler araştırmanın amaçları açısından alt birimlere ayrılmış analiz edilmiş ve var olduğu şekliyle değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple de araştırmada meta değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Meta değerlendirme birçok çalışmanın niteliksel olarak değerlendirilmesi anlamına gelmekte ve böylece, bağımsız bir uzman tarafından yapılacak incelemenin çalışmalara derinlik kazandıracağı düşünülmektedir (Scriven, 2009). Bu araştırmada incelenen makaleler doküman inceleme yapılarak belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

### **Evren-Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2020 yılları arasında, Türkiye’de öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri ve strateji tercihleri konusunda yapılmış makale (n=26), yüksek lisans (n=47) ve doktora tezlerinden (n=7) toplam 80 çalışma oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde yöntem olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin veya nelerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanı örnekleme alınır (Balci, 2011). Bu çalışmada dil öğrenme stratejileri hakkında Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir. Dil öğrenme stratejilerine ilişkin özellikle 2010 ve 2011 yıllarında yapılan yenilikçi çalışmalar (Cohen, 2011; Oxford, 2011) nedeniyle başlangıç olarak 2010 yılı esas alınmış ve günümüze kadar bu bağlamda gerçekleştirilmiş çalışmalar dikkate alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada, 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri ve tercihlerine ilişkin yapılan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri bir araya getirilerek genel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu amaca yönelik ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış makalelere, YÖK Ulusal Tez Merkezinden erişilebilen yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin kodlanması aşamasında öncelikle araştırma için uygun özellikleri taşıyan araştırmalar bir dosyaya toplanmış, sayı numarası verilerek yazar adlarıyla birlikte kayıt edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda her bir çalışmaya ilişkin kategorik veriler kodlanmıştır. Ulaşılan araştırmalar aşağıda belirtilen başlıklar altında sınıflandırılarak incelenmiştir:

1. Araştırmanın Türü (Makale, Yüksek Lisans Tezi, Doktora Tezi)
2. Yayın Yılı (2010-2020 yılları arası)
3. Örneklem
4. Yöntem ve Model
5. Veri Toplama Araçları
6. Değişkenler

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak amacıyla, incelenen olguya ilişkin yorumların gerçek durumu yansıtmasına özen gösterilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu amaçla alanyazındaki benzer çalışmalar incelenmiş ve ele alınan araştırmalar olduğu gibi araştırılmıştır. Yine iç geçerliği sağlamak için araştırmalar bir uzman tarafından incelenmiş ve bağımsız olarak ikinci kez tekrar kodlanmıştır. Miles-Huberman modeli nitel veri analizinde kodlama, öznel bir nitelendirme süreci olduğu kadar, farklı araştırmacılar tarafından aynı veri setinden benzer kodlamaların yapılabilmesine olanak sağlar. Bu sebeple geçerliği sağlamada bir koşul olarak kabul edilebilir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirlik) sağlamak ve gerektiğinde başka örneklerle ayrıntılı olarak çalışabilmek için ise araştırma örneklemini, süreci ve bu süreç içerisinde yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmanın modeli, sınırlılıkları, örnekleme veri toplama aracı, verilerin çözümlenip yorumlanma aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Creswell & Miller, 2000). Öte yandan, araştırmanın dış güvenirliliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak için,

araştırmada veri olarak kabul edilen makaleler gerektiğinde başkaları tarafından incelenebilsin diye Ek 1. listede verilmiştir.

### Bulgular

Çalışma sonucunda, 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılmış araştırmalardan elde edilen bulgular, amaçlar doğrultusunda analiz edilerek aşağıda sunulmuştur. Bulguların sunumunda araştırmanın amacı ile ilgili soruların sırası izlenmiştir. Çalışma kapsamına alınan araştırmaların analizleri tablolar halinde gösterilmiştir. Türkiye’de dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılmış araştırmaların tür ve yayın yılı açısından dağılımları belirlenmiş ve Tablo 1’de yer almaktadır:

**Tablo 1.** Araştırmaların Tür ve Yayın Yılı Açısından Dağılımı

Yayın Yılları Araştırma Türü	Yayın Yılları											f	%
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
Makale	-	1	5	2	4	-	1	5	3	5	-	26	32,5
Yüksek Lisans Tezi	-	3	4	6	5	3	2	7	6	11	-	47	58,8
Doktora Tezi	-	-	-	1	2	-	2	1	-	1	-	7	8,8
Toplam	-	4	9	9	11	3	5	13	9	17	-	80	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejilerine yönelik yapılmış 26 makale (%32,5), 47 yüksek lisans tezi (%58,8) ve 7 doktora tezi (%8,8) bulunmaktadır. Yine tabloya göre 2010 yılında konuya ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. 2011 yılından 2020 yılına doğru ise yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. Özellikle 2019 yılında, dil öğrenme stratejileri 11 tane yüksek lisans tezine konu olmuştur. Bu çalışma 2020 yılının ilk aylarında gerçekleştirildiği için yılın ilk üç ayında herhangi bir çalışma yer almamıştır. Yine 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejileri üzerine makale ve yüksek lisans tezi daha fazla iken doktora tezi daha az sayıdadır. Tablo 2’de araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular yer almaktadır:

**Tablo 2.** Araştırmaların Örneklem Özellikleri Açısından Dağılımı

Çalışma Grubu	Değişken	f	%
Üniversite Öğrencisi (Diğer fakülteler)	24	34,3	
Üniversite Öğrencisi (İngilizce Öğretmenliği)	7	10,0	
Lise Öğrencisi	5	7,1	
Ortaokul Öğrencisi	5	7,1	
Ders Kitapları	3	4,3	
Kuramsal Çalışma	1	1,4	
TOPLAM	80	100,0	
Örneklem Türü	Örneklem Türü Belirtilmemiş	34	42,0
	Rastgele Örnekleme	9	11,1
	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	8	9,9
	Amaçlı Örnekleme	8	9,9
	Uygun Örnekleme	5	6,2
	Evren Ulaşılabilir Örneklem Alınmamış	3	3,7
	Küme Örnekleme	3	3,7
	Tesadüfi Oransız Küme Örnekleme	2	2,5
	Maksimum Çeşitlilik Örnekleme	2	2,5
	Ölçüt Örnekleme	2	2,5

Aykırı Durum Örneklem	1	1,2
Karma Örneklem Yöntemi	1	1,2
Tabakalı Örneklem	1	1,2
Kuramsal Çalışma	1	1,2
TOPLAM	80	100,0

Tablo 2’de, Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejilerini konu edinen çalışmalardaki çalışma grubu ve örneklem türüne ilişkin veriler yer almaktadır. Ele alınan çalışmalardaki çalışma grupları büyük oranda üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışma gruplarının 35 tanesi (%43,8) üniversitelerin hazırlık sınıflarındaki; 7 tanesi (10,0) İngilizce Öğretmenliği bölümündeki, 24 (%34,3) çalışma grubu ise üniversitelerin çeşitli fakültelerindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun 5 tanesi (%7,1) lise öğrencilerinden oluşurken yine bir diğer 5’i (%7,1) ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Dil öğrenme stratejilerini ele alan çalışmalardan 3 tanesi (%4,3) çalışma grubu olarak ders kitaplarını ele almıştır. Çalışmalardan bir tanesi de dil öğrenme stratejilerini kuramsal olarak ele alan bir çalışmadır.

Yine Tablo 2’de, araştırmaların çalışma gruplarını belirlemek için tercih ettikleri örneklem yöntemleri de yer almaktadır. Gerek makale çalışmalarında gerek yüksek lisans tezlerinde, gerek doktora tezlerinde oldukça çeşitli örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejilerine ilişkin yapılan çalışmaların 3 tanesinde (%3,7) herhangi bir örneklem tekniği kullanmaya ihtiyaç duyulmamıştır, çünkü evren ulaşılabilir bir boyuttadır. Yapılan çalışmaların 34’ünde (%42) hangi örneklem yöntemini kullanarak çalışma grubunu belirlediklerine ilişkin bir açıklama yapılmamıştır. Geri kalan çalışmalarda ise çalışmanın amacına ve yöntemine uygun olarak; uygun örneklem (%6,2), aykırı durum örneklem (%1,2), rastgele örneklem (%11,1), kolay ulaşılabilir örneklem (%9,9), amaçlı örneklem (%9,9), karma örneklem (%1,2), küme örneklem (%3,7), tesadüfi oransız küme örneklem (2,5), maksimum çeşitlilik örneklem (2,5), tabakalı örneklem (1,2), ölçüt örneklem (2,5) gibi çeşitli örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Ele alınan çalışmalardan bir tanesi kuramsal bir çalışma olduğu için herhangi bir çalışma grubu yoktur.

Tablo 3’te araştırmanın üçüncü alt problemi olan ve 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntem ve modellerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 3.** Araştırmaların Model ve Yöntemleri Açısından Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Araştırma Modeli	f	%
Nicel Araştırma Yöntemi	İlişkisel Tarama Modeli	30	51,7
	Betimsel Tarama Modeli	27	45,0
	Nedensel Karşılaştırma	1	1,7
	Deneysel Çalışma	1	1,7
	TOPLAM	60	100,0
Nitel Araştırma Yöntemi	Olgu Bilim	1	20,0
	Doküman Analizi	4	80,0
	TOPLAM	5	100,0
Karma Araştırma Yöntemi	Karma	12	81,1
	Açımlayıcı Sıralayıcı Desen	2	12,6
	Yakınsayan Desen	1	6,3
	TOPLAM	15	100,0

Tablo 3’e göre, 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejilerini konu edinen çalışmalar nitel, nicel ve karma yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmalardan 60 tanesi nicel araştırma modeli, 5’i nitel araştırma modeli, 15’i ise karma araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmaların 27’si (%45) betimsel tarama modelini, 30’u (%51,7) ilişkisel tarama modelini, 1’i (%1,7) nedensel karşılaştırma modelini ve 1’i de (%1,7) deneysel çalışma modelini kullanmıştır. Ele alınan 80 çalışmadan sadece 5’i nitel araştırma türleri ile gerçekleştirilmiştir. Yine ele alınan çalışmaların 15’inde karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Karma araştırma tercih edilen araştırmaların nicel bölümlerinde hangi araştırma türü ile yapıldığı



bahsedilirken, 12'sinin (%81,1) nitel bölümünde hangi araştırma türünün tercih edildiği belirtilmemiş sadece karma çalışma olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 4'te ise araştırmanın dördüncü alt problemi olan ve 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejilerine ilişkin yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 4.** Araştırmaların Veri Toplama Araçları Açısından Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Veri Toplama	f	%
	Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	62	44,9
	Ölçek	41	29,7
	Görüşme	18	13,0
	Başarı testi	10	7,2
	Günlük	4	2,9
	Gözlem	1	0,7
	Rubrik	1	0,7
	Öz Değerlendirme Formu	1	0,7
	TOPLAM	138	100,0
Kuramsal çalışma	Veri Toplama Aracı Yok	1	100,0

Tablo 4'e göre dil öğrenme stratejilerini konu edinen çalışmaların 62'sinde (%44,9) Oxford (1990) tarafından geliştirilen "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda bu envanter dışında başka bir veri toplama aracı da kullanılırken, çalışmaların bir kısmında ise veri toplama aracı olarak sadece envanter kullanılmıştır. Ayrıca ele alınan çalışmalarda veri toplama aracı olarak 41 tane (%29,7) geçerliği ve güvenilirliği hesaplanmış ölçek kullanılmıştır. Bununla birlikte bazı çalışmalarda gerek envantere gerek ölçüğe destek olarak ya da tek olarak görüşmeler (%13) yapılmıştır. Sadece 1 çalışmada gözlem (%0,7), rubrik (%0,7) ve öz değerlendirme formu (%0,7) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yine çalışmaların 4'ünde (%2,9) "günlük" veri toplama aracı olarak tercih edilirken 10'unda (7,2) "başarı testi" kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda tek bir veri toplama aracı ile veriler toplanırken bazı çalışmalarda araştırmanın yöntemine uygun olarak birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bir çalışmada ise, herhangi bir veri toplama aracından bahsedilmemiştir.

Tablo 5'te araştırmanın bir diğer alt problemi olan 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejilerini konu edinen çalışmaların dil öğrenme stratejileri ile birlikte hangi değişkenleri ele aldıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 5.** DÖSE ile Birlikte Çalışılan Değişkenlerin Dağılımı

Değişkenler	Değişken Türü	f	%
	Cinsiyet	47	28,1
	Akademik Başarı	26	15,6
	Sınıf Düzeyi	14	8,4
	Lise Türü	12	7,2
	İngilizce Eğitim Süresi	9	5,4
	Dil Yeterlik	9	5,4
	Öz-yeterlik	8	4,8
	Yaş	7	4,2
	İkinci Yabancı Dil	5	3,0
	Anne-baba Eğitim	5	3,0
	Kaygı	4	2,4
	İngilizce Dersine Karşı Tutum	4	2,4
	İngilizce Kursu	3	1,8
	Öz-düzenlenme Becerisi	3	1,8
	LYS Puan Türü	2	1,2
	Belirsizlik Hoşgörüsü	2	1,2

Ders Kitabı	1	0,6
Bilişsel Farkındalık	1	0,6
Eleştirel Düşünme	1	0,6
Entelektüel Gelişim	1	0,6
Teknoloji	1	0,6
Gelir Düzeyi	1	0,6
Dil Özerkliği	1	0,6

Tablo 5’te elde edilen veriler dil öğrenme stratejilerinin ele alındığı çalışmalarda en çok cinsiyet (%28,1) ile akademik başarı (%15,6) değişkenlerinin ele alındığını göstermektedir. Bununla birlikte çok farklı değişkenler dil öğrenme stratejileri ile birlikte ele alınmıştır. Örneğin, üniversite hazırlık öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışan iki çalışmada (%1,2) öğrencilerin LYS’de aldığı puan türü değişkeni, yine farklı dört (%2,4) çalışmada kaygı değişkeni, on dört (%8,4) çalışmada sınıf düzeyi değişkeni, 5 (%3,0) çalışmada ikinci yabancı dil değişkeni ele alınmıştır. Ayrıca, İngilizce eğitim süresi (%5,4), ders kitabı (%0,6), dil yeterlik (%5,4), belirsizlik hoşgörüsü (%1,2), İngilizce dersine karşı tutum (%2,4), bilişsel farkındalık (%0,6), eleştirel düşünme (%0,6), yaş (%4,2), öz-düzenleme becerisi (%1,8), lise türü (7,2), İngilizce kursu (%1,8), öz-yeterlik (%4,8), entelektüel gelişim (%0,6), teknoloji (%0,6), anne-baba eğitim durumu (%3,0), gelir düzeyi (%0,6) ve dil özerkliği (0,6) değişkenleri de kullanılan diğer unsurlardır.

### Sonuç ve Tartışma

2010-2020 yılları arasında Türkiye’de dil öğrenme stratejileri üzerine yapılmış olan makaleleri, yüksek lisans ve doktora tezlerini ele alan bu çalışmada, yapılan çalışmaların türünü, ağırlıklı olarak hangi yıllarda yapıldığını, ne tür örneklem grupları ile çalışıldığını, ne tür yöntem ve modellerin tercih edildiğini, kullanılan veri toplama araçlarını ve kullanılan diğer değişkenleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Dil öğrenme stratejilerine ilişkin ilk çalışmalar Rubin (1975) ile başlamasına rağmen Oxford’un (1990) hazırladığı Cesur ve Fer’in (2007) Türkçe’ye uyarladığı “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ile bu konuya ilişkin çalışmalar daha da ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu envanter ve Türkiye’de yabancı dil öğrenmeye olan artan ilgi ile birlikte konuya ilişkin çalışmalar oldukça fazladır ve çeşitli bakış açılarıyla gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasından sonra ise özellikle 2010 yılından itibaren konuya ilişkin çalışmalar hız kazanmıştır. Bu çalışmada ise özellikle 2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Bu yıllar arasında gerçekleşen çalışmalardan 26 tanesi (%32,5) makale çalışması olarak gerçekleştirilirken, 47 tanesi (%58,8) yüksek lisans tezi, 7 tanesi (%8,8) doktora tez çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Makale çalışmalarını özellikle 2012, 2017, 2020 yıllarında yoğun olarak çalışılmıştır. Bu çalışmaların örneklem grupları özellikle ortaöğretim ve üniversite hazırlık sınıflarıdır ve bu yıllarda ortaöğretim İngilizce Öğretim Program’ında birtakım değişiklikler gerçekleşmiştir. Bu gerekçe ile bu yıllarda dil öğrenme stratejilerine ilişkin çalışmaların sayısında artış olmuş olabilir. Yine dil öğrenme stratejileri, 2011 yılından itibaren yıllar içerisinde çeşitli sayılarda ancak hep yüksek lisans tezlerine konu olmuştur. Ancak özellikle 2019 yılında 11 yüksek lisans tezine konu olmuş ve dil öğrenme stratejileri çeşitli değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. Bu durum yıllar içerisinde dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenme sürecindeki öneminin fark edildiğini ve bu konuya ilginin giderek arttığını göstermektedir. Dil öğrenme stratejilerinin doktora tez çalışmalarında konu edilmesi ise yüksek lisans tezlerine oranla daha az sayıdadır. Bu durum, dil öğrenme stratejilerine ilişkin yapılan çalışmaların genellikle öğrencilerin mevcut dil öğrenme strateji kullanım düzeylerini ortaya koymayı hedeflemesi sebebiyle daha betimsel bir şekilde çalışılmasından kaynaklanabilir.

2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmalarda örneklem grubu büyük oranda (%43,8) üniversite hazırlık öğrencilerinden oluşmaktadır. Bunu üniversite öğrencileri (%34,3) takip etmektedir. Bu durum, bu gruplarda yer alan öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini kullanımları konusunda diğer öğrencilerden daha fazla farkındalık sahibi olmasından kaynaklanabilir. Yine özellikle üniversite hazırlık sınıfında yer alan öğrenciler diğer örneklem gruplarındaki öğrencilere göre haftalık ders saati bazında daha fazla yabancı dil dersi almaktadırlar. Çalışmalarda özellikle bu örneklem grubunun seçilme nedeni bu olabilir. Çeşitli fakültelerde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yer aldığı çalışma sayısı, İngilizce Öğretmenliği bölümünde

öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yer aldığı çalışma sayısından daha fazladır. İngilizce Öğretmenliği bölümünde yer alan öğrenciler dil öğrenme stratejilerini daha farkında olarak kullanmasına karşın bu örneklem grubu diğer bölümlerde öğrenimlerine devam eden öğrencilere göre daha az tercih edilmiştir. Bu durum örneklem grubunun ulaşılabilirliğinden kaynaklanabileceği gibi yabancı dili öğretmek dışında çeşitli amaçlar için yabancı dil öğrenen öğrencilerin tercihlerini belirlemek de bu durumun sebebi olabilir. Bununla birlikte dil öğrenme stratejilerini konu edinen çalışmalarda oldukça az oranda (%7,1) lise ve ortaokul öğrencileri ile de çalışılmıştır. 2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmalarda lise ve ortaokul öğrencilerinin yer aldığı araştırmalar eşit sayıdadır. Bu öğretim seviyelerinin üniversite öğrencilerine göre daha az tercih edilme nedeni bu öğrencilerin kullandıkları stratejilerin daha az farkında olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca dil öğrenme stratejilerini ele alan çalışmalarda (Rubin, 1975; Oxford, 1990) yaş faktörünün dil öğrenme strateji tercihlerini etkileyen unsurlar arasında yer aldığı ifade edilmektedir. Yaş, bireysel farklılıkların yer aldığı tartışmalarda kuşkusuz en çok incelenen unsurdur. Bu sebeple pek çok akademik ya da diğer çalışmalarda yaş, araştırmaların önemli değişkenlerinden biridir. Dil öğrenme açısından bakıldığında dil öğrenen ortaöğretim öğrencilerini ya da üniversite öğrencilerini dil öğrenen küçük çocuklarla karşılaştırmak zordur. Çünkü dil öğrenenler arasındaki yaş farkı biyolojik sebeplerden kaynaklanan farklılıklar oluşturmaktadır. Yetişkin birinin yabancı dil öğrenmesi bu bireyin beyninin bilişsel gelişimi ile ilgilidir. Ortaöğretim öğrencileri ya da üniversite öğrencileri bilinçli bir şekilde çalışarak dil kurallarını öğrenebilirler. Öğrendikleri dili kullandıklarında bazı kurallara daha fazla dikkat etmek zorundadırlar ve çocukların sahip olmadığı çok daha üst düzey farkındalığa sahip olmalıdırlar (Yang, 2016). Bu sebeple daha az tercih edilmiş olabilir.

Yapılan çalışmalar tercih edilen örneklem türü açısından ele alındığında ise farklı örneklem türlerinin tercih edildiği görülmektedir. Ancak bununla birlikte çalışmaların 34 tanesinde (%42,0) örneklem türü belirtilmemiştir. Araştırmaların 3 tanesinde (%3,7) evren ulaşılabilir olduğu için örneklem alınmamıştır. Ayrıca çalışmaların amacına bağlı olarak çeşitli örneklem türleri tercih edilmiştir. Örneklem türlerindeki bu çeşitlilik dil öğrenme stratejilerine ilişkin çalışmaların çeşitli bakış açılarıyla ele alındığını göstermektedir.

Çalışmanın üçüncü altı probleminde, 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejilerine ilişkin çalışmaların hangi model ve yöntem açısından ele alındığını belirlemek hedeflenmiştir. Ulaşılabilen çalışmaların büyük çoğunluğu ( $f=60$ ) nicel çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların tamamında ilk amaç ele alınan örneklem grubunun dil öğrenme stratejileri kullanım tercih ve düzeylerini belirlemektir. Bu sebeple çalışmaların büyük çoğunluğu nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiş olabilir. Yine bu nicel çalışmalar çoğunlukla ilişkisel tarama ve betimsel tarama modelleri ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama çalışmaları, dil öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin kullanılmasını etkilediği düşünülen unsurlar arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Betimsel çalışmalar ise örneklem grubunun dil öğrenme stratejisi tercihlerini ve kullanım düzeylerini ortaya koymaktadır. Belirtilen yıllar arasındaki çalışmaların sadece 5 tanesi nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu nitel çalışmalardan 4'ü doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar özellikle dil öğrenme stratejilerinin ne olduğu, nelerden etkilendiği, ne gibi özelliklere sahip olduğu gibi kuramsal bilgiler sunmaktadır. 15 çalışma ise, karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Çalışmalardan sadece 4 tanesinde hangi karma araştırma yönteminin kullanıldığı belirtilmiştir; diğer çalışmalarda ise hangi karma araştırma türünün kullanıldığına ilişkin bir açıklama yapılmamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ise 2010-2020 yılları arasında dil öğrenme stratejilerini konu edinen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaların 62 tanesinde (%44,9) Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Bu durum Oxford'un (1990) hazırladığı bu envanterde, dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasının oldukça detaylı olmasından ve stratejilerin çeşitli boyutlarını tek bir çatı altında toplamasından kaynaklanabilir. Ulaşılabilen çalışmaların bir kısmında bu envanter tek başına kullanılırken araştırmaların bir kısmında ise bu envanter ile birlikte farklı bir ölçme aracı da kullanılmıştır. Araştırmaların 18 tanesi (%13,0) veri toplama aracı olarak görüşme formlarından faydalanmıştır. Bu görüşmeler bazı çalışmalarda nicel verileri yorumlamak amacıyla toplanmış ve karma çalışmalar için derinlemesine veriler sunmuştur. Ayrıca çalışmaların 10 tanesinde (%7,2) başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Başarı testi kullanılan çalışmalarda dil öğrenme stratejileri envanteri de kullanılmıştır. Bu durum, bu çalışmalarda öğrencilerin kullanmış oldukları dil öğrenme stratejilerinin onların başarı durumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçladıklarını göstermektedir. Ele

alınan çalışmalarda çok fazla olmamakla birlikte gözlem, günlük, rubrik, öz değerlendirme formu gibi çeşitli veri toplama araçları da kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının diğerlerine göre daha az sayıda olması yapılan çalışmaların büyük oranda dil öğrenme stratejilerine ilişkin mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çalışmalarda dil öğrenme stratejilerine yönelik uygulama sadece bir çalışmada yer almaktadır. Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak gözlem ve günlük kullanılmıştır.

Araştırmanın son alt probleminde ise dil öğrenme stratejileri ile birlikte çalışmalarda ele alınan diğer değişkenler betimlenmiştir. Dil öğrenme stratejileri ile birlikte en çok ele alınan değişken “cinsiyet” değişkenidir. Bu çalışmaların öncelikli amacı dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Oxford (1989), Politzer (1983), Prokop (1989), Nyikos (1990) gibi pek çok çalışmada, erkek öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha fazla risk almayı tercih ettikleri, daha yaratıcı oldukları, kız öğrencilerin ise erkeklere oranla daha fazla sosyal etkileşim içerisinde oldukları, bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejileri daha fazla kullandıkları; kural temelli öğrenmeyi tercih ettikleri, dil öğrenme sürecine daha sistematik yaklaştıkları gözlemlenmiştir. LYS puan türü değişkenini dikkate alarak yürütülen çalışma sayısı ikidir. Bu çalışmalar sayısal, eşit ağırlık, sözel ya da dil puanına göre üniversitelerin herhangi bir fakültesine yerleşen öğrencilerin dil öğrenme strateji düzeylerinde herhangi bir farklılık olup olmadığını ele almaya çalışmıştır. Bu durum öğrencilerin LYS puan türlerinin dil öğrenme strateji tercihlerini etkileyen değişkenler arasında yer alabileceğini göstermektedir. Ele alınan bir diğer değişken ise “kaygıdır”. Kaygı değişkenini ele alan çalışmalar, dil öğrenme sürecinde yer alan kaygının öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerini ve kullanım düzeyini etkilediğini belirtmişlerdir. Albert ve Habo’ya (1960) dil öğrenme kaygısı öğrenenleri pozitif ve negatif olmak üzere iki şekilde etkiler. Pozitif etki açısından bakıldığında biraz kaygının performansı geliştirdiği düşünülür. Diğer taraftan kaygı motivasyon, tutum, strateji kullanımı ve dil öğrenme çıktılarını etkiler (Horwitz & Young, 1991).

Sınıf düzeyi değişkeni, dil öğrenme stratejileri ile birlikte sıklıkla ele alınmıştır. Bu çalışmalarda amaç öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dil öğrenme stratejileri tercihleri ve kullanım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Çalışmalardan 5 tanesinde dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin ikinci bir yabancı dil öğrenme süreçlerine bu stratejileri aktarıp aktaramadıklarını yani bu stratejilerin ikinci dil öğrenme sürecine katkısının ne olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Dil öğrenme stratejileri ile birlikte öğrencilerin İngilizce eğitim süresi, ders kitabı, dil yeterliği, belirsizlik hoşgörüsü, İngilizce dersine karşı tutum, akademik başarı, bilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yaş, öz-düzenleme becerisi, okudukları lise türü, İngilizce kursu, öz-yeterlik, entelektüel gelişim, teknoloji, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, dil özerkliği gibi çeşitli değişkenler de ele alınmıştır. Dil öğrenen bireyler çeşitli dil öğrenme geçmişlerine, kültürlere, kişiliklere, yaşlara ve öğrenme stillerine sahip olmanın yanı sıra, yeni bir dil öğrenme hakkında farklı tutumlara, inançlara, beklentilere ve motivasyona sahiptirler. Bu faktörlerin her biri hedef dili nasıl öğrendiklerini ve ne tür stratejileri tercih edeceklerini etkiler (Cohen, 1998). Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesini dikkate alarak daha uygulama ağırlıklı çalışmalara yer verilebilir. Doktora tezi düzeyinde, dil öğrenme stratejilerinin uygulamaları ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Özellikle Türkiye’de eğitim amacıyla yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkçe ve farklı yabancı dil öğrenme süreçlerini dikkate alan çalışmalar yapılabilir. Onların dil öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıkları, kullanıyorlarsa nasıl ve ne düzeyde kullandıkları üzerine çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Akkaş Baysal, E. (2019). *Dil öğrenme stratejileri öğretim programı tasarısının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Albert, R., ve Habo, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 10, 207-215.
- Altay B., ve Saracaloğlu, A. S. (2017). Investigation on the relationship among language learning strategies, *Critical Thinking and Self-Regulation Skills in Learning English*, 4, 1-26.
- Aydınbeğ, C. (2015). Fransızca öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 233-250.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cesur, O. M., ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex: Longman.
- Cohen, A. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd ed.). London: Longman.
- Creswell, J. W., ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demiral, H., ve Yavuz, Ş. (2016). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 7(13), 129-146.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 197- 211.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-323.
- Horwitz, E. K., ve Young, D. J. (1991). *Language anxiety from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall.
- Issac, J. C. (2010). *Methods and strategies of teaching: an overview*. Pondicherry University Press.
- Jonas, R. J. (2000). The real meaning of strategy? in 2000 handbook of business strategy. *Journal of Business Strategy*, 1-4.
- Kassem, A. K. (1992). *Teacher perceptions of agricultural teaching practices and methods for youth and adults in Iowa*. Doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, IA.
- Kılıç, A., ve Padem, S. (2014). The examination of the language learning strategies of university preparatory class students with respect to various variables. *Elementary Education Online*, 13(2), 660- 673.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nickols, F. (2016). *Strategy, strategic management, strategic planning and strategic thinking*. [http://www.nickols.us/strategy\\_etc.pdf](http://www.nickols.us/strategy_etc.pdf). (Erişim Tarihi: 07.07.2019).
- Nunan, D. (1995). Assessment and change in the classroom. In: Nunan, D., Berry, R., Berry, V. (Eds.), *Bringing about change in language education (31-54)*. Department of Curriculum Studies, University of Hong Kong, Hong Kong.
- Nyikos, M. (1990). Gender-related differences in adult language learning: Socialization and memory factors. *Modern Language Journal*, 74(3), 273-287.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Özer, B., ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Politzer, R. L. (1983). An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 54-65.
- Prokop, M. (1989). *Learning strategies for second language users: An analytical appraisal with case studies*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Scarcella, R., ve Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle ve Heinle.
- Schumaker, J. B., ve Deshler, D. D. (2006). *High school students with disabilities: strategies for accessing the curriculum*. New York: Corwin Press.
- Scriven, M. (2009). Meta evaluation revisited. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 6(11), 3-8.
- Steiner, G. A. (1979). *Strategic planning*. The Free Press: Glencoe, IL.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 2(3), 21-28.

## Ek 1.

Sayı	Çalışma Adı	Yazar
1	Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	Abdurrahman Kılıç, Serkan Padem
2	Almanca Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı, Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	Adnan Oflaz
3	Dil Öğrenme İnanışları Ve Dil Öğrenme Stratejileri: İngilizce Öğretmen Adayları Üzerine Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği)	Ajda Mutlu
4	Relationship Between Ambigutiy Tolerance And Learners' Gender, Anxiety Levels And Language Learning Strategies Choice	Aslıhan Aksoy
5	The Place Of Learning Strategies In Language Textbooks Used At Tertiary Level	Aybüke Arık
6	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme	Aysun Barut
7	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Ve Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeyleri	Ayşe İrem Kütükoğlu
8	Özel Okullardaki Ortaokul Öğrencilerinin Kullandığı İngilizce Kelime Öğrenme Stratejileri: Kars İli Örneği	Batuhan Çınar Gencer Elkılıç
9	Middle School Students' Perceptions Of Language Learning Strategy Use	Begüm Ercan
10	İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme Ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Betül Altay
11	Investigatiing The Language Learning Strategies Emı Students Use To Overcome Language Barriers And Challenges They Face	Betül Özkara
12	İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerinin İngilizce Yeterliliği Ve Cinsiyetinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımına Etkisi	Birgül Akdağ Çimen Canan Aksakallı
13	Fransızca Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanımı	Canan Aydınbek
14	Türkçe Öğrenen Litvanyalı Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri	M. Celal Varışoğlu
15	Language Learning Strategies In Bilingual Context: A Case Study	Ceren Eteke
16	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme Etkinliklerinin Dil Öğrenme Stratejileri Açısından İncelenmesi	Çiğdem Yalçın
17	The Relationship Between Foreign Language Learning Anxiety, Attitude Toward English Language, Language Learning Strategies And Foreign Language Achievement	Çilem Aydoğdu
18	İngilizce Okutmanlarının Ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına Ve Öğretimine İlişkin Görüşleri	Demet Gülsoy
19	Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencileri Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi	Deniz Tuğçe Özmen Hamide Deniz Gülleroğlu
20	Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri	Derya Kılıç
21	A Longitudinal Study Of Language Learning Strategy Use By Prep Year Efl Students	Dilek Ateş

22	Analysis Of The Relationship Between Turkish Prep School Students' Tolerance Of Ambiguity Level And Language Learning Strategies	Elif Ebru Suna Çelikbaş
23	Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi	Emine Akkaş Baysal
24	Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Ve İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği	Gürbüz Ocak 2 Emine Akkaş Baysal
25	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri	Emrah Boylu
26	Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ve İngilizce Akademik Başarıları	Ercan Gözüm
27	İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Entelektüel Gelişimlerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisi	Esra Oğuzhan
28	The Effect Of Socio-Affective Language Learning Strategies And Emotional Intelligence Training On English As A Foreign Language (Efl) Learners'' Foreign Language Anxiety In Speaking Classes	Fatma Gürman-Kahraman
29	Bilgisayar Ve Cep Telefonu Yardımı ile Kullanılan Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi	Fatma Hayta
30	İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Strateji Kullanımları	Feti Çelik
31	Orta Öğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)	Filiz Zeynep Süt
32	Correlation Between Self-efficacy Beliefs Of Efl Learners, Their Language Learning Strategies And Attitudes Towards English	Fulya Güler Oğuz
33	Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	Gökhan Baş
34	The Relationship Among Language Learning Strategies, Motivation And Academic Achievement Of University Preparatory School Students	Gökhan Çetinkaya
35	Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygıları, Tutumları, Öz-yeterlik İnançları Ve Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi	Göksel Coşkun
36	Cross Cultural Differences In Language Learning Strategy Preferences: A Comparative Study Of German And Turkish University Efl Students	Gönül Suzan Ortega
37	Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ve İngilizce Akademik Başarı	Ercan Gözüm Alper Başbay
38	Kelime Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Kelime Öğrenme Ve Strateji Kullanma Üzerindeki Etkileri	Hüseyin Serçe
39	Ortaokul Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)	Hüseyin Çevik Şenol Orakcı Osman Aktan Çetin Toraman Burak Ayçiçek
40	Language Learning Strategies Of Preparatory Students At Selcuk University School Of Foreign Languages	İffet Soya Çetin
41	Cinsiyetin Ve Öğrenim Alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi	İrem Onursal Ayırır Sibel Arıoğul Dalım Çiğdem Ünal
42	The Relationship Between Language Learning Strategies And Vocabulary Size: The Case Of Iraqi Learners Of Efl	Ismael Faraj

43	Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Bilişüstü Stratejileri Kullanma İle İlgili Görüşleri	İzzet Şeref Zeynep Cin Şeker
44	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Anlama Becerileri İle Dil Bilgisine Yönelik Başarıya, Kalıcılığa Ve Türkçeye Yönelik Tutuma Etkisi	Kübra Şengül
45	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Dilbilgisine Yönelik Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi	Semra Alyılmaz Kübra Şengül
46	Türkçe Öğretmeni Adaylarının İngilizce Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	Mehmet Nuri Gömleksiz
47	An Investigation into The Relationship Between Language Learning Strategies And Students' Perceived Self Efficacy Levels The Example Of Edirne	Mehtap Arslanbuğa
48	Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri	Melek Demirel
49	Language Learning Strategies And Self-Efficacy Beliefs As Predictors Of English Proficiency in A Language Preparatory School	Merih Açıkl
50	The Correlation Between Efl High School Students' Language Learning Strategies And Their Self-Efficacy Beliefs About English	Mesut Kineş
51	Sosyal-Duygusal Dil Öğrenme Stratejileri Ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri	Mehmet Celal Varışoğlu
52	Üniversite Hazırlık Sınıf Öğrencileri Ve Özel Dil Okulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Ve Öz Düzenleme Becerileri	Muhammed Eken
53	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime Ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı	Murat Demirekin
54	A Study On Vocabulary Learning Strategies Of Turkish Efl Students	Murat Hişmanoğlu Yusuf Ziyaettin Turan
55	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması	Murat Özbay Emrah Boylu
56	The Effect Of Language Learning Strategy Training On Learner Autonomy And Foreign Language Achievement	Nuray Okumuş Ceylan
57	Dil Öğrenme Stratejileri, Stilleri Ve Yabancı Dilde Okuma Anlama Başarısı Arasındaki İlişkileri Açıklayıcı Bir Model	Mustafa Onur Cesur Seval Fer
58	Language Learning Strategy Use And English Language Academic Achievement Among University Preparatory School Students	Ömer Faruk _Pek
59	Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri	Özgül Balcı Selma Durak Ügüten
60	(Jawaharlal Nehru Üniversitesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri	Quabiz Mohammad
61	İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri)	Salim Razi
62	Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Ve Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi	Seda Baysal
63	A Study On Language Learning Strategies Of Students in Private Primary Schools	Slen Ada
64	Öğrenme Nesnelere Dayalı Tasarlanmış Öğretim Materyalinin Farklı Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanan Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi	Selim Soner Sütçü



65	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Okuma Becerilerine Yönelik Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi	Semra Alyılmaz Kübra Şengül
66	Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Senem Büşra Yıldız
67	Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	Serkan Padem
68	Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Dil Öğrenme Stratejileri Açısından İncelenmesi	Sevil Hasırcı
69	Investigating Factors Related To The Use Of Self-Regulated L2 Learning Strategies in A Foreign Language Education Context	Sinem Dünder
70	The Use Of Technology Integrated Language Learning Strategies (Stills): Primary School Students	Sinem Güngör
71	Effect Of Language Learning Strategies On Reading Comprehension	Şermin Arslan
72	Almanca Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Almanca Öğrenimleri Sırasında Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi	Tevhide Akıllılar
73	Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri	Tuğba Akar
74	Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Öğretimi	Tuncer Can
75	Exploring The Relationship Between Students' Beliefs About Language Learning And Language Learning Strategies in A High School Context in Turkey	Yaşar Üstün Kaplan
76	Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri İle Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği)	Yeşim Açık
78	The Relationship Between Language Learning Strategies And Success For Turkish University Preparatory Students	Yeşim Çakır
79	Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Yılmaz Kılavuz
80	Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri	Zekeriya Hamamcı



Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 16.05.2020

Yayına Kabul Tarihi: 12.06.2020

## Meta Evaluation of Studies in the Field of Cooperative Problem Solving\*\*

Gülçin KARAKUŞ\*<sup>1</sup>

### Abstract

This study aims to evaluate the researches on cooperative problem solving. For this purpose 71 studies about cooperative problem solving were obtained from Web of Science, ERIC, SCOPUS, ULAKBİM (National Academic Network and Information Center), Higher Education Council National Thesis Center and Google Academic databases were investigated. Studies related to cooperative problem solving were included in this study. The sample consists of 57 articles and 14 dissertations. The studies were classified and analyzed as type, publication year, place of publication, research method, sample, sampling method, data collection tools, duration and variable features. Descriptive features of the theoretical studies are presented in line with their basic propositions. Studies were analyzed with document analysis. Findings were presented with shapes, graphics, percentages and frequencies. As a result findings showed that the majority of researches are article, most of the work has been done abroad, quantitative research is more than qualitative research, studies for primary, secondary and university students are preferred more than other samples, in most of the studies, sampling methods were not specified, and the problem solving skill was used as the dependent variable, cooperative learning skill was used as the independent variable.

**Key Words:** cooperative learning, problem solving, cooperative problem solving, meta-evaluation

## İşbirlikli Problem Çözme Alanında Yapılan Çalışmaların Meta Değerlendirmesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı işbirlikli problem çözme alanında literatürde yer alan çalışmaları değerlendirmektir. 71 adet araştırma bu çalışmada değerlendirilmiştir. Bu amaçla işbirlikli problem çözme alanında yapılan çalışmalara Web of Science, ERIC, SCOPUS, ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarından ulaşılmıştır. Çalışmanın örneklemini 57 adet makale ve 14 adet tezden oluşmaktadır. Bu çalışmada yer alan araştırmalar türü, yayın yılı, yayın yeri, araştırma yöntemi, örneklem, örneklem belirleme yöntemi, veri toplama araçları, süre ve değişken özellikleri incelenerek sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Teorik çalışmaların betimsel özellikleri temel önermeleri doğrultusunda sunulmuştur. Elde edilen bulgular şekil, grafik, frekans ve yüzdeler ile sunulmuştur. Çalışma sonunda yapılan araştırmaların çoğunluğunun makale türünde olduğu, yurt dışında daha fazla çalışma yapıldığı, nicel araştırmaların nitel araştırmalardan fazla olduğu, ilkökul, ortaokul ve üniversiteye yönelik çalışmaların diğer örneklemelere göre daha fazla tercih edildiği, araştırmaların çoğunda örneklem belirleme yöntemlerinin belirtilmediği, bağımlı değişken olarak en fazla problem çözme becerisinin, bağımsız değişken olarak ise en fazla işbirlikli öğrenme becerisinin kullanıldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** işbirlikli öğrenme, problem çözme, işbirlikli problem çözme, meta değerlendirme

\*\*Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına hazırlanan “İşbirlikli Problem Çözme Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanması ve Uygulanması” başlıklı doktora tezine dayalı olarak üretilmiştir.

\*<sup>1</sup>Corresponding Author: Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, karakusgulcin@gmail.com

## Giriş

Eğitim araştırmaları son yıllarda öğrenciyi merkeze alan etkili öğretim tekniklerine odaklanmaya çalışmaktadır. Pek çok araştırmanın temel amacı eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmaktır. Öğrenci merkezli yöntemleri benimsemekle birlikte, işbirliğini teşvik etmek, yenilikçi öğretmenlere destek olmak, öğretim ve öğrenmede çağdaş yaklaşımları kullanmak, sınıf ortamına öğrenci katılımı teşvik etmek diğer yöntemler olarak sıralanabilir (Hovhannisyan ve Sahlberg, 2010).

Günümüzde öğrencilerin bağımsız düşünebilmeleri, bireysel sorumluluk almaları ve yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları önemlidir (Meyer, 2010). Eğitim ortamında hedeflenen bu temel unsurlar için özellikle öğrenci katılımı da oldukça önemlidir. Öğrenci katılımı, motivasyon ve istekliliği merkeze almaktadır. Motivasyonu ve istekliliği arttırmak ise sınıf ortamında öğretmene bağlıdır. Öğrenci merkezli bir teknik olarak işbirlikli öğrenme öğretmen için önemli bazı gereklilikleri ifade eder. Bunlardan biri de öğrencilerle iyi bir iletişim kurmak (Skilbec ve Connel, 2004) ve öğrencilerin birlikte öğrenmelerini sağlamak için birbirleriyle iletişim kurabilecekleri ortamlar oluşturmaktır (Pablo ve Saborido, 2014).

## İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin farklı sorunlara çözüm bulmaları amacıyla kendi yeterliklerini, bilgi ve becerilerini kullanmalarına yardımcı olur (Slavin, 1990) ve tüm öğretim ve öğrenim sürecinde etkili bir şekilde uygulanabilir (Strommen, 1995; Şimşek, Doymuş, Doğan, & Karaçöp, 2009). Alan yazında işbirlikli öğrenmenin olumlu etkileri vurgulanmaktadır (Dalton, Hannafin, ve Hooper, 1989; Jenkins, Antil, Wayne, ve Vadasy, 2003; Johnson ve Johnson, 1989; Rysavy ve Sales, 1991; Sharan, 2010; Slavin, 1990; Felder ve Brent, 2007; Johnson, Johnson, ve Stanne, 2000). Bu çalışmalarda işbirlikli öğrenme başarı, dil edinimi, gruplar arası ilişkiler, sosyal beceriler vb. alanlarda farklı perspektifleri ele almaktadır (Ning ve Hornby, 2014; Johnson ve Johnson 1998; Johnson, Johnson ve Holubec, 2008; Leung ve Chung, 1997; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo ve Miller, 2003; Slavin, 1995, 2010, 2013; William Dixon, 1991).

İşbirlikli öğrenme, iki veya daha fazla öğrencinin birlikte çalışması ve verilen bir görevi tamamlama çabası olarak ifade edilmektedir. Temel amaç görevi tamamlamak ve öğrencilerin gösterdikleri çabayı koordine etmektir (Watson, 1992; Johnson ve Holubecová, 1990). İşbirlikli öğrenme sürecinde öğrenciler gruplar halinde birbirleriyle konuşur, tartışır, fikir alışverişinde bulunurlar. İşbirliği içinde çalışan gruplarda, akademik başarı artar, sosyal ortamda öğrenci grup arkadaşını destekler, sınıf içi tartışmalara katkıda bulunmak için daha istekli olur (Gillies, 2006) ve öz saygısı artar (Manning ve Lucking, 1991). Aktif olarak öğrenme sürecinde yer alır, öğrencilerin derse katılım sürecinde yaşadığı kaygı düzeyi azaldıkça, konuşma süresi artar ve öğrenci için öğrenme ortamı daha rahat bir yer haline gelir.

İşbirlikli öğrenmede grubun birbirine bağlı olması oldukça önemlidir. Olumlu bağımlılık, her grup üyesinin ortak bir sorumluluğu olduğunu ve öğrenme sırasında birbirlerine yardımcı olmaları gerektiği ifade eder (Cohen, 1994; Johnson ve Johnson, 2000; Kagan, 1994; Slavin, 1990). Temel amaç "birlikte batırıyoruz ya da yüzüyoruz" fikrine odaklanmaktır (Johnson, Johnson, ve Smith, 1991). Tüm grup üyelerinin birbirine bağlı olması, sorumluluk alması, bireysel olarak hesap verebilmesi gerekmektedir. Öğrenci katılımı eşit olmalıdır. Ancak bazı öğrenciler daha aktif olurken bazı öğrenciler süreçte daha çekingen davranabilmektedir (Kagan ve Kagan, 2009). Bazı öğrenciler ise dahil olduğu gruba karşı çıkabilir (Schroth, Helfer, Crawford, Dixon ve Hoyt, 2015). Öğrencilerin eşit olarak katılım sağlayabileceği, genel anlamda memnun olabilecekleri gruplar oluşturmak bu nedenle önemlidir (Kagan ve Kagan, 2009). Bulunduğu grupta kendini rahat hisseden bir öğrenci daha enerji dolu ve daha aktif olarak çalışacaktır (Schroth et al., 2015). Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin bireysel özelliklerini bilmeli ve dengeli gruplar oluşturmalı, her öğrencinin katılımını kolayca belirleyebilir (Azizinezhad, Hashemi, ve Darvishi, 2013). Oluşturulan grupların ise heterojen bir yapıda olması gerekir (Williams-Dixon, 1991). Bunun nedeni heterojen gruplarda öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaşmasıdır.

Sınıf ortamında öğretmenlerin işbirlikli öğrenme uygulamalarının zahmetli ve zaman alıcı olduğu düşüncesiyle bu uygulamalardan kaçındıkları görülmektedir (Williams-Dixon, 1991; Lumpe ve Haney, 1996). Eğitim ortamlarında bu tür uygulamaların arttırılması amacıyla öğretmen eğitimi programları işbirlikli öğrenmeye yönelik eğitimler içerebilir (Bouas, 1996). Öğretmen bilgi sahibi olduğunda bu doğrultuda etkinlikler tasarlayabilir ve öğretim materyalleri hazırlayabilir (Wang, 2007). Sürecin diğer yöntemlerden daha fazla zaman gerektirdiği

(Klein ve Pridemore, 1992) ve kısmen teknik prosedürlerinin daha karışık olduğu (Hovhannisyan ve Sahlberg, 2010) bilinmektedir.

### **Problem ve Problem Çözme**

John Dewey (1948) problemi “*şüphe ya da kararsızlık duygusu oluşturan her şey*” olarak tanımlamaktadır (Akt. Johnston, Johnston, ve Markle, 1986). Altun (2000) ise problemi bireyi rahatsız eden, hemen çözemeyeceği ancak, çözmek için bir ihtiyaç hissedeceği durum ya da olay olarak tanımlamaktadır. Her iki tanım göz önüne alındığında bir şeyin problem olabilmesi için bireyin hemen onu çözememesi ve çözmek için bir ihtiyaç hissetmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Problem çözme ise D’Zurilla ve Nezu (2001) tarafından bireyin günlük hayatta karşılaştığı sorunları anlamaya ve etkin çözüm yollarını keşfederek, bu sorunları çözmeye yönelik girişimleri olarak tanımlamaktadır. Mc Guire (2001) ise problem çözmeyi bir beceri olarak tanımlar ve bu becerinin öğrenciyi kazandırabileceğini ya da var olan problem çözme becerisinin geliştirilebileceğini ifade eder.

Problem statik bir durum iken problem çözme bir süreci ifade eden dinamik bir durumdur. Problem çözme becerisinin geliştirilmesi ise bilişsel bir çaba harcama ve problem çözmeye yönelik sürekli alıştırmalar ve uygulamalar yapmaya dayanmaktadır. Bireyde etkin problem çözme becerisinin eksikliği kişiler arası ilişkilerde sorun yaşamasına ve bazen davranış bozukluğuna neden olabilir. Eğitim, öğrencilerin günlük hayatlarında mutlu ve başarılı olmalarını sağlamalıdır. Bu amaçla, problem çözme becerilerini de geliştirmeye önem verilmelidir. Ancak bu sayede öğrenciler günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözmeye yönelik beceri kazanabilirler (Genç ve Şahin, 2013).

### **İşbirlikli Problem Çözme**

İşbirlikli problem çözme öğrencilerin gruplar halinde verilen problem durumlarına uygun çözüm yolu bulma çalışması olarak adlandırılmaktadır (Adayemi, 2008). Lapp ve Flood (1989) yeterli ve etkili bir öğrenme ortamının işbirlikli problem çözme ile sağlanabileceğini ancak bu noktada yapılması gerekenin her bir aşamanın (hedef görev, materyaller, grupların oluşturulması, grup yapılandırılması gibi) dikkatle planlanması olduğunu ifade etmektedir. Qin, Johnson ve Johnson (1995) ise gruplar arası rekabet ortamının problem çözmeyi kolaylaştırabileceğini, gruplarının problemlere nasıl yaklaştıklarını belirleyen iç dinamiklerin tespit edilmesi ve grup üyelerine bu tür problemlerin nasıl çözülebileceğinin öğretilmesini önerilmektedir. Süreçte verilen görevin ya da problem durumunun da taşınması gereken ir takım özellikler dikkate alınmalıdır. İşbirlikli problem çözme sürecinde problem durumunun ya da verilen görevin grup çalışması için uygun olmaması gerekmektedir. Örneğin, sorunun birden fazla yanıtı olabilir veya grup üyelerinin cevapla ilgili net bir fikre sahip olabilmeleri için birçok kaynağı incelemeleri gerekebilir. İlgili yönergeler ve değerlendirme süreciyle ilgili kriterler öğrenciler için açık ve anlaşılması kolay olmalıdır (Sharan, 2010). İşbirlikli çalışma sürecinde öğrencilerin bir grupta nasıl bir hazırlık, planlama ve çalışma yapacaklarını bilmeleri gerekir. Ortak bir amaçları vardır ve bu nedenle grup olarak başarılı olabilmek için her şey birlikte yapılmalıdır. Öğrenciler bir yarışmada olduklarını düşünmemelidirler (Kagan ve Kagan, 2009).

Tam (2013) işbirlikli problem çözme süreci ile eğitim görmemiş, konunun daha iyi anlaşılmasını sağladığını, öğrenciler arasında yaşanabilecek haksızlığa engel olduğunu ve sosyal yapılarda bir kişinin hâkimiyetinin azalmasını sağladığını belirtmektedir. Ayrıca eğitimcilerin işbirlikli problem çözme uygulamalarına yer vermeleri gerektiğini, eğitim ortamında yetkinin tek bir güçte olmamasının ortak karar almanın önemli olduğunu ve bu becerinin işbirlikli problem çözme ile geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Öğrenciler sınıf ortamında birlikte problem çözerek işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirir. Bu bağlamda ne kadar çok uygulama yapılırsa öğrencilerin başarısı o kadar artar, bu nedenle eğitim ortamında işbirlikli problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Nebesniak, 2007).

Zhang, Li ve Zhang (2004) ise işbirlikli problem çözümenin eğitim ortamında kullanılmasını önermektedir çünkü işbirlikli problem çözme öğrenciler arasındaki bağımlık duygusunu geliştirir. Bu bağımlık zihinsel bir süreçtir ve bireyin davranışlarını direkt olarak etkiler. İşbirlikli problem çözüme bağımlığın üç seviyede olduğu (bireysel, sosyal ve işbirlikli) ve bu bağımlığın öğrencinin haklarını ve sınırlılıklarını bilmesini sağladığı, belirtmektedir. Eğitim ortamında, olumlu etkileri (Brown ve Campione, 1996; Gök ve Silay, 2009; Rittle, Johnson, ve Star, 2009; Yarrow ve Topping, 2001) olduğu ifade edilen işbirlikli problem çözme ile problemin bir grup tarafından ayrı bir ortamda çözülmesi sağlanır. Süreç bireysel problem çözme sürecine göre çok daha verimlidir (Clearwater, Hogg,

ve Huberman, 1992). İşbirlikli problem çözmenin eğitim ortamında olumlu etkileri dikkate alındığında bu çalışma işbirlikli problem çözme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesinin amaçlamaktadır. Bu genel amaç kapsamında bu çalışmada aşağıdaki sorulara odaklanılmıştır;

İşbirlikli problem çözme ile ilgili yapılan araştırmaların;

1. Türü açısından dağılımı nasıldır?
2. Yayın yılı açısından dağılımları nasıldır?
3. Yayın yeri açısından dağılımları nasıldır?
4. Araştırma yöntemi açısından dağılımları nasıldır?
5. Örneklem seçimi açısından dağılımları nasıldır?
6. Örneklem belirleme yöntemi açısından dağılımları nasıldır?
7. Veri toplama araçları açısından dağılımları nasıldır?
8. Süreleri açısından dağılımları nasıldır?
9. Değişkenleri açısından dağılımları nasıldır?
10. Kuramsal çalışmaların betimsel özellikleri ve önermeleri nelerdir?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma “işbirlikli problem çözme” ve “cooperative problem solving” anahtar kelimesiyle, Web of Science, ERIC, SCOPUS, ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan nitel, nicel ve karma yöntemlerle yapılan makale ve tez çalışmalarıyla sınırlıdır.

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada meta değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Meta değerlendirme belirli bir konu alanında yapılan birbirinden farklı çalışmaların incelenmesi, analiz edilmesi ve bu doğrultuda yeni sonuçlara ulaşılan sistematik bir inceleme (Scriven, 1991), betimsel bir bilgi toplama süreci (Stufflebeam, 2000) olarak tanımlanmaktadır. İşbirlikli problem çözme alanında yapılan çalışmaların çeşitli ölçütler açısından incelendiği bu çalışma veri analiz yöntemlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, araştırma kapsamında yer alan çalışmaların genel eğilimlerini (Dinçer, 2018) ve niteliksel ve niceliksel açıdan çalışmalarının sistematik olarak araştırılması amaçlanmıştır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Betimsel içerik analizinde araştırmacı önceden belirlenen kavramsal yapıyı inceler. Bu bağlamda bu çalışmada işbirlikli problem çözme ile ilgili yapılan çalışmaların belirli ölçütler dikkate alınarak frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş ve bu inceleme ölçütleri kapsamında boşluklar ve yoğunlaşmalar belirlenmiştir.

#### **Evren-Örneklem**

Araştırmanın evrenini 1970-2020 yılları arasında işbirlikli problem çözme ile ilgili yapılan Web of Science, ERIC, SCOPUS, ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan erişime açık 71 adet makale, yüksek lisans ve doktora tezi oluşturmaktadır. Bu kriter göz önünde bulundurularak “işbirlikli problem çözme” ve “cooperative problem solving” anahtar kelimeleri ile ulaşılabilen 71 çalışma incelenmiştir. Çalışma kapsamında ilk olarak 2000-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Ancak bu yıllar arasında yapılan çalışmaların sayısal olarak az olması nedeniyle yayın yılının daha geniş aralıklar olarak değerlendirilmesine karar verilmiştir.

#### **Veri Toplama ve Veri Analizi**

Bu çalışmada işbirlikli problem çözme alanında yayımlanan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri belirlenmiş ve çalışmaların betimsel özelliklerinin sunulması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış makalelere, YÖK Ulusal Tez Merkezinden erişilebilen yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucu elde edilen araştırmalar dahil edilme kriterlerine göre incelenmiştir ve kriterlere uygun olan araştırmalar analize dahil edilmiştir. Dâhil edilme kriterleri uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. İşbirlikli problem çözme kavramının literatürde yeni bir kavram olması nedeniyle örnekleme dâhil edilen çalışmalara yıl sınırlaması yapılması durumunda çok sayıda çalışmanın kapsam

dışında kalacağı belirlenmiştir. Yıl sınırlaması yapılan meta değerlendirme çalışmalarında alan yazında yer alan pek çok bağımsız çalışmanın dâhil edilmemesinin çalışmayı sınırlandıracağı (Dağyar ve Demirel, 2015) dikkate alınmıştır. Bu nedenle çalışmada yıl kriteri belirtilmemiştir. Bununla birlikte çalışmaların yönteminde herhangi bir yanlılık belirlenmemiş, tüm araştırma türlerindeki çalışmalar örnekleme dâhil edilmiştir. Bu durum farklı çalışmalara odaklanılmasının neden olduğu sınırlandırmanın ve teorik çalışmaların çalışma alanı dışında bırakılmasını engellemek amacıyla yapılmıştır (Madzivhandila, Griffith, Fleming ve Nesamvuni, 2010). Bu çalışmada incelenen çalışmalar doküman analizi yapılarak belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Doküman analizinde, araştırılan olgularla ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sonucunda elde edilen veriler açıklanarak analiz edilir, yorumlanır. Verilerin kodlanması aşamasında öncelikle araştırma için uygun özellikleri taşıyan araştırmalar belirlenmiş, araştırmalara sayı numarası verilmiş ve yazar adlarıyla birlikte sınıflandırılmıştır. Makalelerin sistematik olarak incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından makale inceleme formu oluşturularak belirlenen çalışmalar formda listelenmiştir. Veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla form işbirlikli öğrenme ve problem çözme alanında çalışmaları olan bir akademisyen tarafından incelenmiş ve çalışma kapsamında hedeflenen özellikleri gösteren çalışmalar örnekleme içerisine alınmış göstermeyen çalışmalar örnekleme havuzundan atılmıştır. Çıkarılma sebebi olarak çalışmaların işbirlikli problem çözmeye yönelik temel özellikleri taşımamaları ifade edilmiş ve sonuç olarak forma son şekli verilmiştir. Formda makalenin künyesi, araştırma problemi, makalenin incelenmesi hedeflenen özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma sürecinde belirlenen yayınların başlıklarında işbirlikli problem çözme kelimesi geçmemesine rağmen pek çok çalışmanın işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözmeye yönelik olması, temel amaçlarının ve içeriklerini işbirlikli problem çözme olması nedeniyle bu araştırmalar çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda her bir çalışmaya ilişkin kategorik veriler kodlanmıştır. Ulaşılan araştırmalar; türü, yayın yılı, yayın yeri, araştırma yöntemi, örnekleme, örnekleme belirleme yöntemi, veri toplama araçları, süre ve değişken özellikleri dikkate alınarak kategorize edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasında değerlendirilen makaleler araştırmacı ve eğitim uzmanı tarafından görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine dikkat edilmiş ve bu doğrultuda kategorilere son şekli verilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliliği, Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü kullanılarak (Miles & Huberman, 1994) hesaplanmıştır. Buna göre, iki araştırmacının yapmış olduğu kodlamalar arasındaki tutarlılık %82 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirlik) sağlamak için araştırma örnekleme ve süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla araştırmaların özellikleri tarafsız olarak, olduğu şekilde yansıtılmış, gerçek durumu yansıtmaması amaçlanmıştır (Kirk ve Miller, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada süreç açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiş ve verilerin bir başka araştırmacı tarafından gerektiğinde incelenebilmesi için araştırmada veri olarak kabul edilen makalelerin kaynakça olarak hazır hali araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

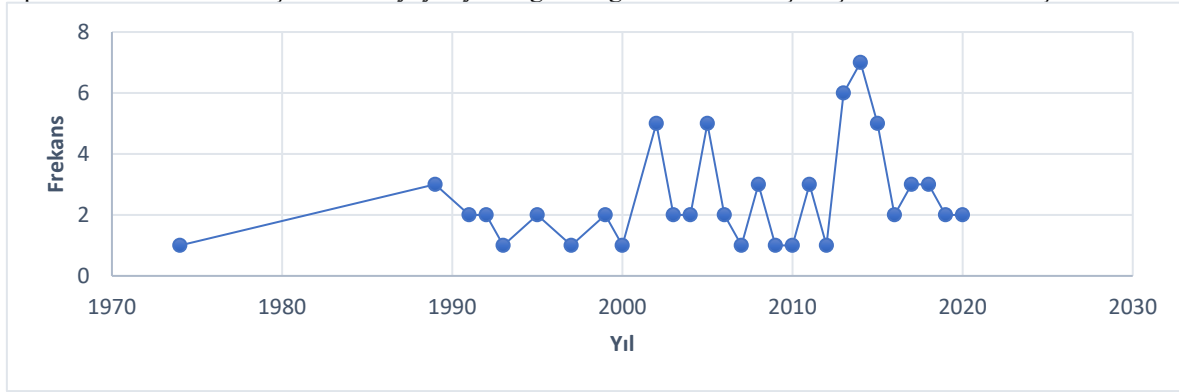
### **Bulgular**

Çalışmada işbirlikli problem çözme alanında yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara dair elde edilen bulgular sunulmuştur. Çalışma kapsamına örnekleme alınan araştırmaların analizleri şekiller, grafikler ve tablolar halinde gösterilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların araştırma türüne göre dağılımı incelenmiş ve Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** Araştırmaların Araştırma Türü Açısından Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde araştırmaların araştırma türü açısından dağılımlarının 57 makale, 7 yüksek lisans tezi ve 7 doktora tezi şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durum toplam çalışmaların %80'ini makalelerin, % 10'unu yüksek lisans tezlerinin, % 10'unu ise doktora tezlerinin oluşturduğunu ifade etmektedir. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların yayın yılına göre dağılımı incelenmiş ve Şekil 2'de sunulmuştur.



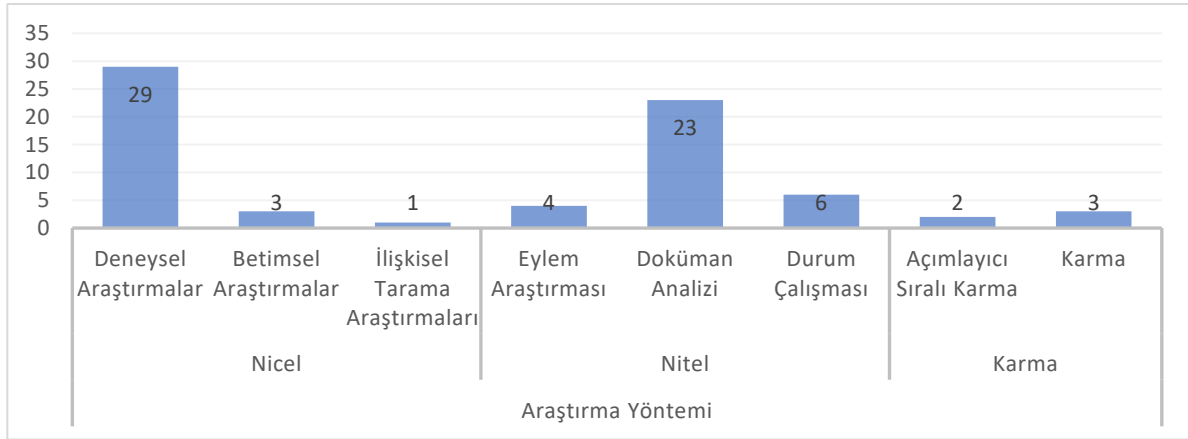
**Şekil 2.** Araştırmaların Yayın Yılı Açısından Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde işbirlikli problem çözme alanında yapılan çalışmaların 1970 yılı itibariyle bir çalışma, 1990 yılı itibariyle ise birden fazla çalışma şeklinde olduğu görülmektedir. En fazla çalışma sayısının 2014 yılında daha sonra 2013 yılında ve en son 2015 yılında olduğu görülmektedir. En az çalışmanın ise birer çalışma olarak 1993, 1997, 2000, 2007, 2009, 2010, 2012 yıllarında olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların yayın yerine göre dağılımı incelenmiş ve Şekil 3'de sunulmuştur.



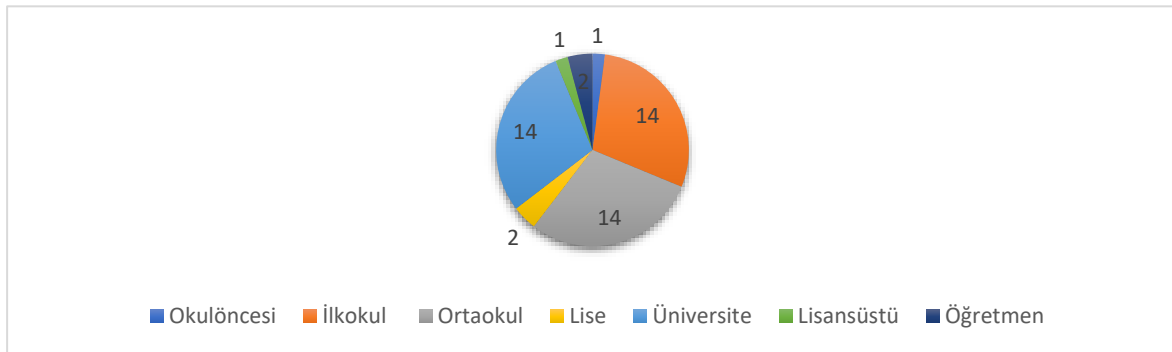
**Şekil 3.** Araştırmaların Yayın Yeri Açısından Dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde işbirlikli problem çözme ile ilgili çalışmaların yayın yeri açısından dağılımlarının 52 çalışma ile yurt dışı, 19 çalışma ile yurt içi olduğu görülmektedir. Bu durum işbirlikli problem çözme ile ilgili çalışmaların % 73'ünün yurt dışında, % 27'sinin ise yurt içinde yapıldığını göstermektedir. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların araştırma yöntemine göre dağılımı incelenmiş ve Şekil 4'de sunulmuştur.



**Şekil 4.** Araştırmaların Araştırma Yöntemi Açısından Dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde işbirlikli problem çözme ile ilgili çalışmaların araştırma yöntemi açısından dağılımlarının 34 nicel çalışma (% 48), 33 nitel çalışma (%46) ve 5 karma çalışma (%7) şeklinde olduğu görülmektedir. Nicel çalışmaların 29 tanesini deneysel çalışmalar (% 41), 3 tanesini betimsel çalışmalar (%4), 1 tanesini ise ilişkisel tarama araştırması (%2) oluşturmaktadır. Nitel çalışmaların ise 23 tanesini doküman analizi (% 32), 6 tanesini durum çalışması (% 9) ve 4 (% 6) tanesini eylem araştırması oluşturmaktadır. Karma araştırmaların ise 3 (% 4) tanesini karma araştırma, 2 (% 3) tanesini ise açıklayıcı sıralı karma araştırma oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların örneklem seçimine göre dağılımı incelenmiş ve Şekil 5’de sunulmuştur.

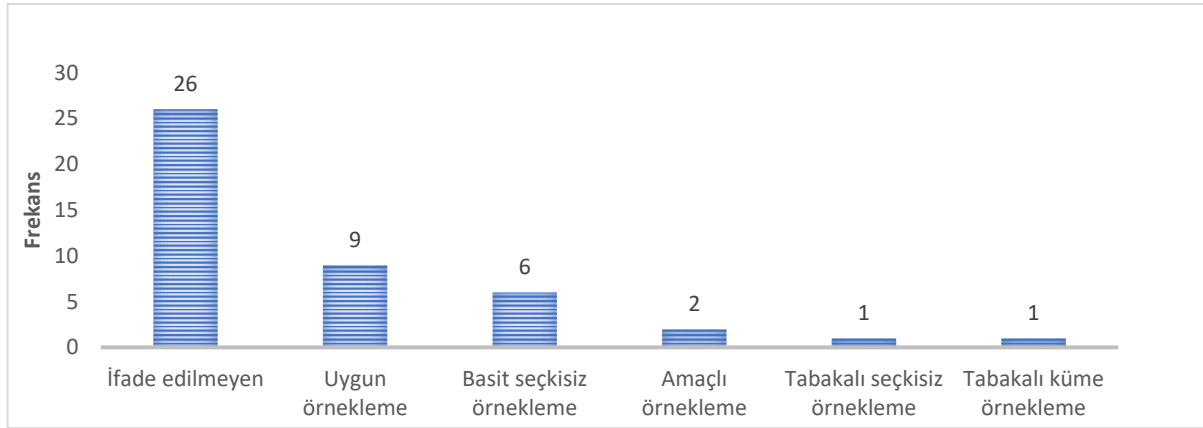


\*Çalışmada yer alan tüm araştırmaların 23’ünde örneklem ile araştırma sürecinin yürütülmemesi nedeniyle örneklem seçim alt probleminde ve örneklem belirleme yöntemi alt probleminde 48 çalışma değerlendirilmiştir.

**Şekil 5.** Araştırmaların Örneklem Seçimi Açısından Dağılımı\*

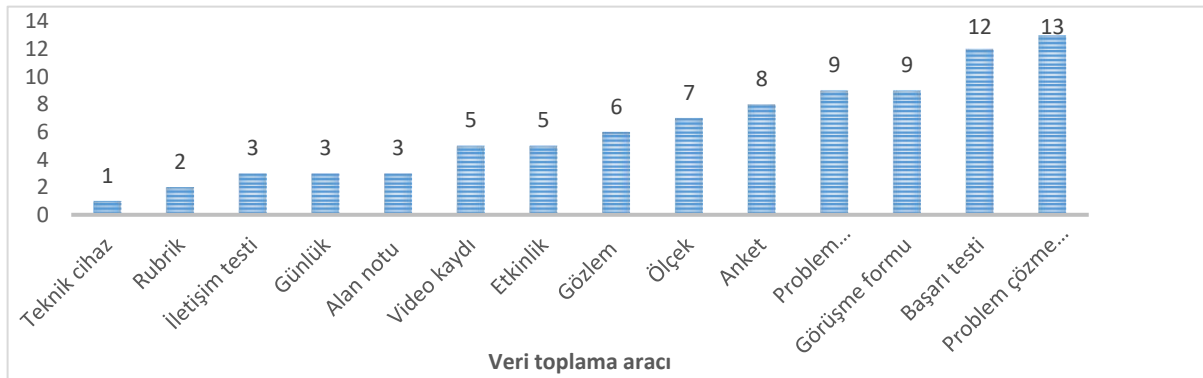
Şekil 5 incelendiğinde araştırmaların örneklem türlerinin en çok her biri 14 çalışma ile ilkökul (%29), ortaokul (%29) ve üniversite (%29) örneklemine tercih ettiği görülmektedir. Örneklem tercihinde 2 çalışmanın öğretmenlerle (%4), 2 çalışmanın lise öğrencileriyle (%4), birer çalışmanın ise okul öncesi (%2) ve lisansüstü öğrencileriyle (%2) gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların örneklem belirleme yöntemine göre dağılımı incelenmiş ve Şekil 6’da sunulmuştur.





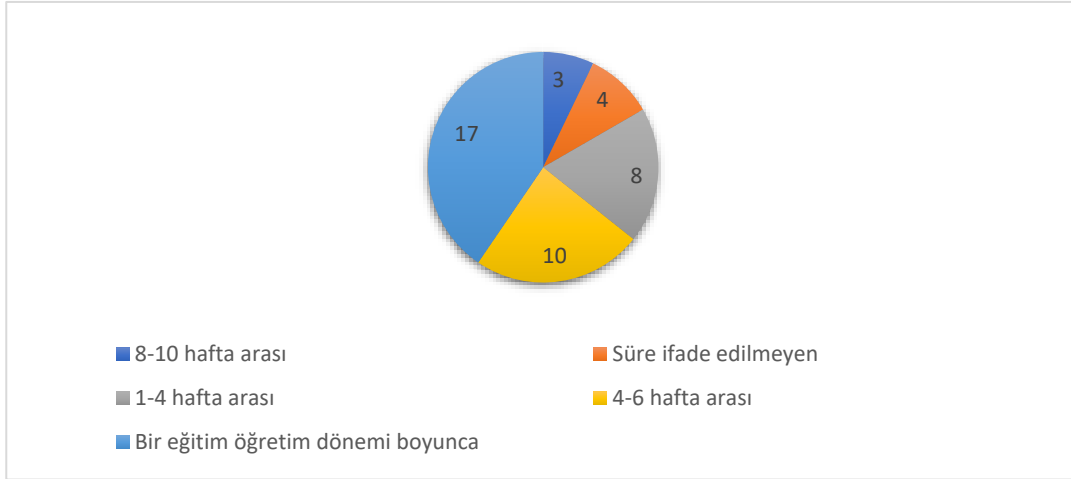
**Şekil 6.** Araştırmaların Örneklem Belirleme Yöntemi Açısından Dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde işbirlikli problem çözme alanı ile ilgili çalışmaların örneklem belirleme yöntemlerinin dağılımında 26 (%54) çalışmada örneklem belirleme yönteminin ifade edilmediği görülmektedir. 9 çalışmada uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı (% 19), 6 çalışmada basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı (% 13) , 2 çalışmada amaçlı örnekleme yönteminin (% 4), birer çalışmada ise tabakalı seçkisiz örnekleme (% 2) ve tabakalı küme örnekleme (% 2) yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı incelenmiş ve Şekil 7’de sunulmuştur.



**Şekil 7.** Araştırmaların Veri Toplama Araçları Açısından Dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde işbirlikli problem çözme alanında yapılan çalışmaların veri toplama aracı olarak en çok 13 çalışma olarak problem çözme testini (%18), daha sonra ise 12 çalışma olarak başarı testini (%17) tercih ettikleri görülmektedir. Problem senaryosu ve görüşme formunun 9’ar çalışmada (%13) tercih edildiği, 8 çalışmada anket (% 11), 7 çalışmada ise ölçek (% 10) kullanıldığı görülmektedir. Gözlemin 6 çalışmada (%8) , etkinlik ve video kayıtlarının 5’er çalışmada (% 7) kullanıldığı görülmektedir. İletişim testi, günlük ve alan notlarının 3’er çalışmada (%4), rubriğin 2 çalışmada (% 3), teknik bir cihazın ise 1 çalışmada (%1) kullanıldığı görülmektedir. Her bir çalışmada birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı çalışmada elde edilen bir başka bulgudur. Alan yazında yer alan çalışmalarda problem çözme testi problem çözme becerisine yönelik beceri ölçmeyi hedefleyen testleri ifade etmektedir, başarı testi ise akademik başarıya yönelik testleri tanımlamaktadır. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların sürelerine göre dağılımı incelenmiş ve Şekil 8’de sunulmuştur.



**Şekil 8.** Araştırmaların Süreleri Açısından Dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde araştırmaların araştırma süreleri açısından dağılımları incelendiğinde en fazla 17 çalışma (%24) ile bir eğitim öğretim dönemi boyunca araştırmanın sürdüğü görülmektedir. İkinci sırada ise 10 çalışma ile 4-6 hafta boyunca devam eden araştırmalar olduğu (%14), daha sonra 8 çalışma ile 1-4 hafta arasında süren araştırmaların (% 11) ve 4 çalışma ile uygulamada süre ifade edilmeyen araştırmaların yer aldığı (% 6) görülmektedir. En az ise 3 çalışma ile 8-10 hafta arasında süren araştırmalar (%4) olduğu görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen diğer araştırmaların (29) ise uygulamaya dayalı olmadığı (% 41) görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların değişkenlerine göre dağılımı incelenmiş ve Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaların Değişkenleri Açısından Dağılımı

	Değişken Türü	f	%
Bağımsız Değişken	İşbirlikli Öğrenme	20	% 41
	İşbirlikli Problem Çözme Eğitimi	8	% 17
	Problem Çözme Eğitimi	4	% 8
	Bilgisayar Destekli İşbirlikli Problem Çözme Eğitimi	8	% 17
	Davranış Bozukluğu	2	% 4
	İşbirlikli Öğretim Programı	1	% 2
	Fiziksel Aktivite	1	% 2
	Özel Bir Öğretim Tekniği (KWDL)	1	% 2
	Argumantasyon Yöntemi	1	% 2
	Müzik Etkinliği	1	% 2
	Sosyal Ağlar	1	% 2
	İşbirlikli Proje Temelli Eğitim	1	% 2
	Bireysel Problem Çözme Becerisi	1	% 2
	Liderlik Becerisi	1	% 2
	Göz Hareketleri	1	% 2
	Bilgisayar Destekli İşbirlikli Problem Çözme Eğitimi	1	% 2
	İletişim Eğitimi (Öğretmen)	1	% 2
	Grup Yapısı ve Grup İlişkisi	1	% 2
	Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi	1	% 2
	Üst bilişsel Sorgulama Temelli Eğitim	1	% 2
Yazma Eğitimi	1	% 2	
Bağımlı Değişken	Değişken Türü	f	%
	Problem Çözme Becerisi	22	% 46
	İşbirlikli Problem Çözme Becerisi	12	% 25
	Akademik Başarı	6	% 13
	Tutum	3	% 6

Öğrenci Öğrenimi	2	% 4
Eleştirel Düşünme	2	% 4
Farklı grupların başarıları	1	% 2
Neden- Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi	1	% 2
İletişim	1	% 2
Sosyal Problem Çözme Becerisi	1	% 2
İşbirlikli Öğrenme	1	% 2
Ortam	1	% 2
Öğrenci Davranışı	1	% 2
Erişi	1	% 2
Öğrenme Stili	1	% 2
Karar Verme Becerisi	1	% 2
Grup Yapısı	1	% 2
Problem Çözme Sürecinde Yardım İstemeye Etkisi	1	% 2
Planlama	1	% 2
İnternet Kullanımı	1	% 2
Başarı Güdüsü	1	% 2

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya dahil edilen araştırmalarda bağımlı değişken olarak en çok 22 araştırmada problem çözme becerisi (% 46), 12 araştırmada işbirlikli problem çözme becerisi (% 25), 6 araştırmada akademik başarı (% 13), 3 araştırmada tutum (% 6), 2'şer araştırmada öğrenci öğrenimi ve eleştirel düşünme (% 4) değişkenlerinin kullanıldığı görülmektedir. Diğer değişkenler ise birer çalışmada kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen araştırmalarda bağımsız değişken olarak ise en fazla 20 çalışmada işbirlikli öğrenme (% 41) değişkeninin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların 8'inde işbirlikli problem çözme eğitimi (% 17) ve bilgisayar destekli işbirlikli problem çözme eğitimi (%17), 4'ünde problem çözme eğitimi (% 8), ve 2'sinde ise davranış bozukluğu (% 4) değişkenlerinin kullanıldığı görülmektedir. Diğer bağımsız değişkenlerin ise birer çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Çalışma kapsamında yer alan kuramsal çalışmaların betimsel özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Kuramsal Çalışmaların Betimsel Özellikleri

Özellik	f	%
Görüş sunan çalışmalar	15	65
Oyun önerisi sunan çalışmalar	4	17
Değerlendirme aşamasına odaklanan çalışmalar	4	17
Toplam	23	100

Tablo 2 incelendiğinde alan yazında işbirlikli problem çözme alanı ile ilgili olarak yapılan çalışmaların 15 çalışmayla görüş sunma (% 65), 4 çalışmayla oyun önerme (%17) ve 4 çalışmayla işbirlikli problem çözme becerisini değerlendirme (%17) olarak üç ana esasta toplandığı görülmektedir. Kuramsal çalışmaların alan yazına yönelik önermeleri açısından dağılımları Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Kuramsal Çalışmaların Önermeleri Açısından Dağılımları

Amaç	Önermesi	f	%
Görüş Sunan Çalışmalar	Grup yapısının önemi	4	17
	Ortamın hazırlanması ve planlama	4	17
	İşbirlikli problem çözmenin bireysel ve toplumsal gelişime katkısı	3	13
	Farklı bakış açılarının etkisi	2	9
	Adalet sistemine etkisi	2	9
Oyun Önerisi Sunan Çalışmalar	Teknolojik araçlar ile oyun	1	4
	Çizelge, diyagram, listeleme, tik atma gibi görselleştirmelerin kullanımı	1	4
	Bulmaca çözümü	1	4
	Fiziksel etkinlik	1	4
Değerlendirme Aşamasına	Bilgisayar destekli değerlendirme	1	4
	PISA kapsamında değerlendirme	1	4
	Problem durumunun özelliğine bağlı değerlendirme	1	4

Odaklanan Çalışmalar	Grubun yapısına ve özelliklerine bağlı değerlendirme	1	4
	Toplam	23	100

Tablo 3 incelendiğinde görüş sunan kuramsal çalışmaların en çok grup yapısına ve ortamın hazırlanması ve planlamaya, daha sonra ise farklı bakış açılarının etkisine ve adalet sistemine etkisine yönelik önermeler sundukları görülmektedir. Oyun önerisi sunan çalışmaların ise teknolojik araçlar ile oyun, çizelge, diyagram, listeleme, tik atma gibi görselleştirmelerin kullanımı, bulmaca çözümü, fiziksel etkinlik önerilerini sundukları görülmektedir. İşbirlikli problem çözme sürecinde değerlendirme aşamasına odaklanan çalışmaların ise bilgisayar destekli değerlendirme, PISA kapsamında değerlendirme, problem durumunun özelliğine bağlı değerlendirme ve grubun yapısına ve özelliklerine bağlı değerlendirmeye odaklandıkları görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada işbirlikli problem çözme alanında alan yazında yer alan araştırmalar türü, yayın yılı, yayın yeri, araştırma yöntemi, örneklem, örneklem belirleme yöntemi, veri toplama araçları, süre ve değişken özellikleri incelenmesi ve analiz edilmesi, teorik çalışmaların ise betimsel özelliklerinin temel önermeleri doğrultusunda sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmaların türü incelendiğinde işbirlikli problem çözme alanında yapılan 57 makale çalışması, 7 yüksek lisans tezi ve 7 doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Bu durum toplam çalışmaların %80'ini makalelerin, % 10'unu yüksek lisans tezlerinin, % 10'unu ise doktora tezlerinin oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu durum işbirlikli problem çözme kavramının yapısı gereği öğrencilerin gruplar halinde birlikte çalışmasına imkan vermesi nedeniyle incelenmesinin mümkün olması ve alan yazında uygulanabilir bir yapıya sahip olması olabilir (Havenaar, 2018). Günümüzde sınıf ortamında öğrencinin aktif olması, derse katılımı, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurması önemli olarak değerlendirilmektedir, dolayısıyla bu doğrultuda yapılacak çalışmalar sınıf ortamında eğitim ve öğretimin istenen şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. İşbirlikli problem çözmenin de sınıfta öğrencinin konuşma süresini arttırdığı için öğrenciler arasında iletişimi arttıracakını belirtmektedir (Gillies ve Haynes, 2011). Eğitimcilerin ve araştırmacıların bu durumun farkında olmaları çalışma alanlarında bu konunun tercih edilmesinde etkili olabilir.

İşbirlikli problem çözme alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları incelendiğinde, 1970 yılı itibariyle bir çalışma, 1990 yılı itibariyle ise birden fazla çalışma şeklinde olduğu görülmektedir. En fazla çalışmanın sayısının 2014 yılında, daha sonra 2013 yılında ve en son 2015 yılında olduğu görülmektedir. En az çalışmanın ise birer çalışma olarak 1993, 1997, 2000, 2007, 2009, 2010, 2012 yıllarında olduğu görülmektedir. Bu durum her ne kadar kavram uluslararası sınavlarla bilinmeye başlasa da aslında uzun zaman öncesinden itibaren alan yazında yer aldığını göstermektedir. 2000'li yıllar itibariyle ise PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavının yenilikçi bir alan olarak bu kavrama odaklanması alan yazında bu doğrultuda çalışmalar yapılmasına zemin hazırlamış olabilir. İlk defa 2003 yılında problem çözmeye yer veren sınav 2012 yılında simülasyonla işbirlikli problem çözmeye odaklanırken, 2015 de yapılan sınavda ise interaktif değerlendirmeyi dikkate almıştır (Greiff, Holt, ve Funke, 2013). Uluslara arası sınavların sonuçlarının ülke bazında değerlendirmesi, sıralamaların ülkelerin kendi başarılarını görmesi, eksik oldukları alanları belirlemelerine ve bu yönde çalışmalar yapmalarına katkı sağlamış olabilir. İşbirlikli problem çözme alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları incelendiğinde konu alanında yapılan çalışmaların, bu sınavlarla uyumlu şekilde bir artış olduğu da görülmektedir.

Çalışmada yer alan araştırmaların yayın yeri açısından dağılımları incelendiğinde 52 çalışmanın yurt dışında, 19 çalışmanın ise yurt içinde yapıldığı görülmektedir. Bu durum işbirlikli problem çözme ile ilgili çalışmaların % 73'ünün yurt dışında, % 27'sinin ise yurt içinde yapıldığını göstermektedir. Bu durum ülkemizde yapılan çalışmaların dünya genelinde yapılan çalışmalara göre daha sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir (Demirel, Saraç, ve Gürses, 2007; Karasözen, Bayram, ve Burcu, 2009). Bu durumun bir başka nedeni ise işbirlikli problem çözme kavramının yurt içinde daha yeni bir kavram olarak yer alması olabilir. İşbirlikli problem çözme ile ilgili yapılabilecek bir çalışmanın doğası gereği kuramsal bir çalışmadan daha çok uygulamaya dayalı olması beklenebilir. Ancak bu tür bir çalışmanın planlanması, uygulanması araştırmacı için kaygı verici bir yapıya sahiptir. Akademik çalışmalarda planlama; neyin, neden, nasıl, kim için ve ne zaman yapılacağı, çıktılarının ne şekilde hedef kitleye ulaştırılacağı araştırma başlamadan önce detayları ile belirlenmesini ifade etmektedir. Araştırmanın konusu, amacı, hangi yöntemle yapılacağı, hangi verilere ihtiyaç duyulacağı ve bu verilerin nasıl toplanıp analiz edileceği planlama aşamasında belirlenir (Demirci, 2014). İşbirlikli problem çözme sürecinde

ayrıca önemli bir unsur olan değerlendirme uygulamadan farklı bir yapıya sahiptir. Bütüncül bir değerlendirme planı hazırlamasının süreci daha netleştireceği, öğrencileri motive edeceği, öğretmenlere dönüt vereceği önerilmektedir (Kroll, 1992). Dolayısıyla zor bir planlama ve uygulama sürecine dayayan işbirlikli problem çözme kavramı bu alanda bilimsel çalışma yapılmasını da zorlaştırabilmektedir.

İşbirlikli problem çözme ile ilgili çalışmaların araştırma yöntemi açısından dağılımlarının 34 nicel çalışma (% 48), 33 nitel çalışma (%46) ve 5 karma çalışma (%7) şeklinde olduğu görülmektedir. Nicel çalışmaların 29'unu deneysel çalışmalar (% 41), 3'ünü betimsel çalışmalar (%4), 1'ini ise ilişkisel tarama araştırması (%2) oluşturmaktadır. Nitel çalışmaların ise 23'ünü doküman analizi (% 32), 6'sını durum çalışması (% 9) ve 4'ünü (% 6) eylem araştırması oluşturmaktadır. Karma araştırmaların ise 3'ünü (% 4) karma araştırma, 2'sini (% 3) ise açılımlayıcı sıralı karma araştırma oluşturmaktadır. Bu durum çalışmada yer alan araştırmaların nicel ve nitel olarak yakın sayılarda olduğunu göstermektedir. Ancak tüm araştırmaların araştırma yöntemlerinin oranları dikkate alındığında deneysel araştırmaların sayısının diğer araştırmalara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni işbirlikli problem çözmenin öğrencilerin gruplar halinde bir araya gelmesini, birbirlerinin görüşlerini dinmesini, ortak kaygılarını, korkularını, umutlarını ve ilgi alanlarını tespit etmelerini ve mümkün olduğunca çok fikri karşılayacak çözüm yolu oluşturmak için çalışmalarını öngörmesi olabilir (Dunne, 2014). Öğrenciler sosyal bir ortamda verilen problem durumunu birlikte çözerler. Fiziksel ortamda değişiklikler, araç gereç odaklı etkinlikler, öğrencilerin sürekli hareket halinde olmaları bu kavramın özelliklerindedir. Yapısı gereği uygulamaya yönelik olan bu alanda yapılan çalışmaların da ağırlıklı olarak deneysel olması beklenmektedir. Bununla birlikte deneysel çalışmalarda değişkenlerin araştırılan kavram ile ilgili bağlantıları, kavram üzerindeki etkileri daha belirgin bir şekilde görülebilir (Akarçay ve Gündüz, 2018) ve bilimsel araştırmalarda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin araştırılması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2010). Nitel çalışmalar incelendiğinde ise en fazla doküman analizinin tercih edildiği görülmektedir. Bunun nedeni uygulama sürecinden ziyade araştırmacının o alanda teorik bilgilere yönelik bir araştırmayı yapmayı hedeflemesi olabilir. Bu sayede üzerinde çalışılan olgu ile ilgili belgelerin incelenir. Özellikle alan yazında çok fazla bilgi sahibi olunmayan kavram doküman analizi ile kaynakların kategorize edilmesi, araştırılması, yorumlanması ve betimlenmesi sağlanır (Payne ve Payne, 2004; Çepni, 2007). Araştırma türlerinden karma araştırmaların tercih edilme nedeni ise karma yöntemin elde edilen nicel verileri açıklamak amacıyla nitel verilerden yararlanılmasına imkan sağlaması olabilir (Leavy, 2017). Bu yöntem hem nicel verinin hem de nitel verinin sorgulanarak toplanmasını, nicel ve nitel verilerin bütünleştirilmesini, her ikisinin de felsefi varsayımlarını, teorik çerçevelerini birlikte kullanılmasını sağlar. Araştırmacı daha bütüncül bir bakış açısı sunacaktır. Bu bağlamda hem nitel hem de nicel verinin toplanması araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Axinn, Fricke, veThornton, 1991; Leavy, 2017).

Çalışmada yer alan araştırmaların örneklem türleri incelendiğinde en çok tercih edilen örneklem türlerinin ilkökul (%29), ortaokul (%29) ve üniversite (%29) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerle (%4), lise öğrencileriyle (%4), okul öncesi öğrencileriyle (%2) ve lisansüstü öğrencileriyle (%2) gerçekleştirilen çalışmalar olduğu da görülmektedir. Bunun nedeni işbirlikli problem çözme becerisinin erken yaşlarda kazanılmasının daha ulaşılabilir olması olabilir çünkü erken yaşta bu becerinin kazanılması ilerde akademik yaşamlarında bu beceriyi kullanabilmelerine önemli bir katkı sağlayacaktır (Blumenfeld, Marx, Soloway, ve Krajcik, 1996). Alan yazında benzer şekilde Nebesniak (2007) çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme becerilerini problem çözmeye aktarabilmelerinin yararlarını incelemiştir. İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin somut problemlerde soyut problemlerle karşılaştırıldığında kendilerine olan özgüvenlerini arttırdığı ve işbirlikli öğrenme becerisinin aktarılmasının öğrencilerin seviyelerine, öğretmenlerinin desteğine ve ne kadar çok problem çözme durumuna maruz kaldıklarına bağlı olduğu belirtilmiştir. Soyut problemlerle daha ileri yaşlarda karşılaşacakları dikkate alındığında somut problemlerle erken yaşlarda bu becerinin kazanılması yararlı olacaktır.

Çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise konu ile ilgili çalışmaların örneklem belirleme yöntemlerinin dağılımında 26 (%54) çalışmada örneklem belirleme yönteminin ifade edilmediği görülmektedir. 9 çalışmada uygun örneklem yönteminin kullanıldığı (% 19), 6 çalışmada basit seçkisiz örneklem yönteminin kullanıldığı (% 13), 2 çalışmada amaçlı örneklem yönteminin (% 4), birer çalışmada ise tabakalı seçkisiz örneklem (% 2) ve tabakalı küme örneklem (% 2) yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da uygun/kolay ulaşılabilir örneklem yönteminin en çok tercih edilen yöntem olduğu ifade edilmektedir (Akça-Üstündağ, 2013; Şimşek vd., 2007). Kolay ulaşılabilirliğin (Güven, Aslan, ve Akyol, 2017), resmi işleyiş açısından

ve ekonomik olması nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edildiği ifade edilebilir. Ancak araştırma sonuçlarının genellenabilirliğinin seçkisiz örnekleme yöntemleri ile sağlanabilmesinin daha mümkün olması nedeniyle ileride yapılacak çalışmalarda basit seçkisiz, kümeleme, tabakalı, iki aşamalı örnekleme yöntemlerinin daha yoğun kullanılması alan yazında önerilmektedir (Telli ve Yurdugül, 2009).

İşbirlikli problem çözme alanında yapılan çalışmaların veri toplama aracı olarak en çok problem çözme testini (%18), daha sonra ise başarı testini (%17) tercih ettikleri görülmektedir. Problem senaryosu ve görüşme formunun (%13), anket (%11) ve ölçeğin (%10) de kullanıldığı görülmektedir. Gözlemin (%8), etkinlik ve video kayıtlarının (%7) ise daha az kullanıldığı görülmektedir. İletişim testi, günlük ve alan notlarının (%4), rubriğin (%3), yine az sayıda, teknik bir cihazın ise 1 çalışmada (%1) kullanıldığı görülmektedir. Her bir çalışmada birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı çalışmada elde edilen bir başka bulgudur. Veri toplama araçlarında çeşitlilik olduğu görülmektedir (Şimşek, 2008). Başarı testinin deneysel çalışmalarda ön test-son test şeklinde kullanılması sık rastlanan bir durumdur (Çardak ve Selvi, 2018). Çoğunlukla kullanılan veri toplama araçları ile ilgili elde edilen bu sonuç, Saracaloğlu vd. (2014)'ün çalışmasıyla da uyumluluk göstermektedir. Araştırmaların çoğunun deneysel olması dikkate alınırsa veri toplama araçlarının da bu doğrultuda deneysel çalışmalara uyumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alternatif veri toplama araçlarının ise daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak Wadlington (1993) alternatif olarak öğrencilerin işbirlikli problem çözme sürecinde günlük tutmaları durumunda süreç esnasında daha etkili veri toplayıp kendilerinin de sürece dahil olmalarını ve ayrıca uygulama esnasında karşılaşılabilecek sorunların daha net olarak görülebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte araştırmacının uzun süreli etkileşim kurması çalışmanın geçerliliğini de olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmaların araştırma süreleri açısından dağılımları incelendiğinde en fazla bir eğitim öğretim dönemi (%24) boyunca araştırmanın sürdüğü görülmektedir. İkinci sırada ise 4-6 hafta boyunca devam eden araştırmalar olduğu (%14), daha sonra 1-4 hafta arasında süren araştırmaların (%11) ve uygulama süresi ifade edilmeyen araştırmaların yer aldığı (%6) görülmektedir. En az ise 8-10 hafta arasında süren araştırmalar (%4) olduğu görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen diğer araştırmaların (29) ise uygulamaya dayalı olmadığı (%41) görülmektedir. İşbirlikli problem çözme becerisi kısa zamanda kazandırılması zor bir beceridir. Özellikle sürecin planlama ve hazırlık aşamasının zor olması araştırmacı için daha uzun zaman aralığında çalışmanın yürütülmesinde önemli bir etken olabilir. Wooldridge ve Jennings (1999) işbirlikli problem çözmede dört aşama önerilmektedir. Bunlar; Birinci aşama sürecin farkına varılması, ikinci aşama takım oluşturma, üçüncü aşama plan yapma ve son olarak da uygulama aşamalarıdır. Bu aşamaların her birinin gruplar tarafından özümsemesi, hem işbirlikli çalışma unsurlarının hem de problem çözme basamaklarının uygun şekilde yürütülmesi araştırma sürecinin geniş bir zamana yayılmasına neden olabilir.

Çalışmaya dahil edilen araştırmalarda bağımlı değişken olarak problem çözme becerisi (%46), işbirlikli problem çözme becerisi (%25), akademik başarı (%13), tutum (%6), öğrenci öğrenimi ve eleştirel düşünme (%4) değişkenlerinin kullanıldığı görülmektedir. Diğer değişkenler ise birer çalışmada kullanılmıştır. Bağımsız değişken olarak ise işbirlikli öğrenme (%41) değişkeninin, işbirlikli problem çözme eğitimi (%17) ve bilgisayar destekli işbirlikli problem çözme eğitimi (%17), problem çözme eğitimi (%8) ve davranış bozukluğu (%4) değişkenlerinin kullanıldığı görülmektedir. Diğer bağımsız değişkenlerin ise birer çalışmada kullanıldığı görülmektedir. İşbirlikli problem çözme becerisinin temelinde işbirlikli öğrenmenin problem çözmedeki başarıya etkisi yer almaktadır. Bu nedenle araştırmalarda bağımsız değişken olarak işbirlikli öğrenmenin ya da işbirlikli problem çözmenin, bağımlı değişken olarak problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin araştırılması alan ile uyumludur. Alan yazında yer alan çalışmalarda da bu durum ifade edilmektedir. Poore (2008) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli problem çözme eğitim ortamında kullanılmalıdır çünkü işbirlikli öğrenme hem öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde hem de genel olarak derse bakış açıları üzerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Carlan, Rubin ve Morgan (2005) işbirlikli problem çözmenin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirdiğini, motivasyonlarını arttırdığını, öğrenciler yarışmacı ve rekabetçi bir ortamdan işbirlikli bir ortama yöneldiğini, dil yeterliliklerinin geliştiğini ve bir problemin birden fazla çözüm yolu olduğunun farkına vardıklarını ifade etmektedir.

Kuramsal çalışmalar incelendiğinde görüş sunan kuramsal çalışmaların en çok grup yapısına ve ortamın hazırlanması ve planlamaya, daha sonra ise farklı bakış açılarının etkisine ve adalet sistemine etkisine yönelik önermeler sundukları görülmektedir. Oyun önerisi sunan çalışmaların ise teknolojik araçlar ile oyun, çizelge, diyagram, listeleme, tik atma gibi görselleştirmelerin kullanımı, bulmaca çözümü, fiziksel etkinlik önerilerini sundukları görülmektedir. İşbirlikli problem çözme sürecinde değerlendirme aşamasına odaklanan çalışmaların ise bilgisayar destekli değerlendirme, PISA kapsamında değerlendirme, problem durumunun özelliğine bağlı

değerlendirme ve grubun yapısına ve özelliklerine bağlı değerlendirmeye odaklandıkları görülmektedir. Kuramsal bir çalışma tüm araştırmacıların kendi araştırmalarına başlamadan önce derinlemesine araştırma yapmalarına imkan verir (Stewart ve Klein, 2016). Araştırma konusu ile ilgili kapsamlı bilgiye ulaşılmasını sağlayan, sürecin tüm yönlerini yapılandırmak için kullanılan teorik bir çerçeve araştırmacıya konuyu hangi açılardan ele alabileceği ve araştırmaya neyi nasıl entegre edebileceğine ilişkin adımlar sunar yol gösterir (Osanloo ve Grant, 2016). Kuramsal çalışmalar konu alanının temel prensiplerine, toplumda neden olacağı etkilere odaklanırken, deneysel çalışmalar ise uygulamaya yönelik pratik bir şekilde sorun çözümlerine yönelik olarak tasarlanır (Gooyert ve Grössler, 2018) ancak alan yazında için her iki çalışmanın da önemli ölçüde katkısı olduğu belirtilmektedir (Blumberg, Cooper, ve Schindler, 2011). Bu bağlamda işbirlikli problem çözme ile ilgili olarak yapılan kuramsal ve deneysel çalışmaların her iki süreçte de alana katkı sağladıkları ve işbirlikli problem çözme sürecinin eğitim öğretim uygulamalarında kullanılması gerektiğine odaklandıkları görülmektedir.

### Kaynakça

- Adayemi, B.A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 16* (3), 691-708.
- Akarçay, Ö. & Gündüz, M. A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel karma nitel tasarımlar için bir rehber*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Akça-Üstündağ, D. (2013). Türkiye'de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin araştırma eğilimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 3*(1), 55-71.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*,3526, 147, Ankara.
- Azizinezhad, M., Hashemi, M., & Darvishi, S. (2013). Application of cooperative learning in EFL classes to enhance the students' language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,93,138 – 141.
- Axinn, W. G., Fricke, T. E., & Thornton, A. (1991). The microdemographic community-study approach: Improving survey data by integrating the ethnographic method. *Sociological Methods & Research, 20*(2), 187-217.
- Blumberg, B. Cooper, DR., & Schindler, PS.(2011). *Business research methods*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Soloway, E., & Krajcik, J. (1996). Learning With Peers: From Small Group Cooperation to Collaborative Communities. *Educational Researcher, 25*(8), 37-39.
- Bouas, J.M. (1996). Are we giving cooperative learning enough attention in preservice teacher education? *Teacher Education Quarterly, 23*(4), 45-58.
- Brown, A. & Campione, J. (1996). Psychological Theory and the Design of Innovative Learning Environments: on Procedures, Principles, and Systems. In: Schauble L. and Glaser R. (Eds). *Innovations in Learning: New Environments for Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 289–325.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Carlan, V., Rubin, R., & Morgan, B. (2005). Cooperative learning, mathematical problem solving, and latinos. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. Retrieved from <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/morgan>.

- Clearwater, S. H., Hogg, T., & Huberman, B. A. (1992). Cooperative Problem Solving. In *Computation: The Micro and The Macro View*, (33-70).
- Cohen, E. (1994). *Designing group work: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Çardak, C.S. & Selvi, K. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için bir başarı testi geliştirme süreci. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 379-406.
- Çepni, S. (2007). *Performansların Değerlendirilmesi*. E. Karip (Ed.), Ölçme ve Değerlendirme içinde (s.196-234). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dağyar, M. & Demirel, M. (2015). Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 139-174.
- Dalton, D. W., Hannafin, M. J., & Hooper, S. (1989). Effects of individual and cooperative computer assisted instruction on student performance and attitude. *Educational Technology Research & Development*, 37(2),15-24.
- Demirci, A. (2014). Araştırma konusunun belirlenmesi ve planlanması. *Coğrafya araştırma yöntemleri içinde*, 51-72.
- Demirel, İ. H., Saraç, C., & Gürses, E. A. (2007). Türkiye bilimsel yayın göstergeleri (I) 1981-2006. *Ankara: TÜBİTAK-ULAKBİM Yayınları*, 19.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-Analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Dunne, T. (2014). *Conducting Cooperative Problem Solving Activities in Communities*. Retrieved from <https://www.sfcg.org/wp-content/uploads/2014/02/community.pdf>.
- D’Zurilla, T.J. & Nezu, A.M. (2001). Problem-Solving Therapies. In Dobson KS (Ed) *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Journal of Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.
- Genç, M. ve Şahin, F. (2013). İlköğretim sekizinci sınıf fen bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37,138-155.
- Gillies, R. B. (2006). Teachers’ and students’ verbal behavior during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 271–287.
- Gillies, R. M. & Haynes, M. (2011). Increasing explanatory behaviour, problem-solving, and reasoning within classes using cooperative group work. *Instructional Science*, 39(3), 349-366.
- Greiff, S., Holt, D., & Funke, J. (2013). Perspectives on Problem Solving in Cognitive Research and Educational Assessment: Analytical, Interactive, and Collaborative Problem Solving. *Journal of Problem Solving (The)*, 5, 71-91.
- Gooyert, V. & Grössler, A. (2018). On the difference between theoretical and applied system dynamics modeling. *System Dynamics Review*, (34), 575-583.



- Gök, T. ve Sılay, İ. (2009). İşbirlikli Problem Çözme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Başarısı ve Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 13-27.
- Greiff, S., Holt, D., & Funke, J. (2013). Perspectives on Problem Solving in Cognitive Research and Educational Assessment: Analytical, Interactive, and Collaborative Problem Solving. *Journal of Problem Solving (The)*, 5, 71-91.
- Güven, M., Aslan, B., & Yıldız Akyol, E. (2017). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi (2000-2016). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 136-147.
- Havennar, M. (2018). How to select a brilliant research topic retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/328043130> How to select a brilliant research topic on .01.05.2020
- Hovhannisyan, A. & Sahlberg, P. (2010). Cooperative learning for educational reform in Armenia. *Intercultural Education*, 21:3, 229-242, DOI: 10.1080/14675981003760424.
- Jenkins, J., Antil, L., Wayne, S., & Vadasy, P. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional Children*, 69 (3), 279–292.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. 5th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2000). *Joining together: Group theory and group skills*. 6th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W, Johnson, R. T., & Johnson Holubec E. (1999) *Circles of learning cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A Meta-analysis*. Retrieved from <http://www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Research%20.pdf>
- Johnston, J. H., Johnston, H.H., & Markle, G. C. (1986). What Research Says to the Middle Level Practitioner. *Middle School Journal*, 12 (4), 22-24.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Karasözen, B., Bayram, Ö. G., & Burcu, U. (2009). 1997-2006 Türkiye Bilim Göstergeleri Analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 4-21.
- Klein, J. D., & Pridemore, D. R. (1992). Effects of cooperative learning and need for affiliation on performance, time on task, and satisfaction. *Educational Technology Research and Development*, 40(4), 39-48.
- Kroll, D. L. (1992). Grading Cooperative Problem Solving. *Mathematics Teacher*, 85(8), 619-627.
- Lapp, D. & Flood, J. (1989). Cooperative Problem Solving: Enhancing Learning in the Secondary Science Classroom. *The American Biology Teacher*, 51(2), 112-115.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Publications.

- Leung, C. & Chung, C. (1997). Student achievement in an educational technology course as enhanced by cooperative learning. *Journal of Science Education and Technology*, (6), 337-343.
- Lumpe, A.T. & Haney, J.J. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (9), 971-993.
- Madzivhandila, T. P., Griffith, G. R., Fleming, E. M., & Nesamvuni, A. E. (2010). *Meta-evaluations in government and government institutions: A case study example from the Australian Centre for International Agricultural Research* (No. 421-2016-26762).
- Manning, M.L. & Lucking, R. (1991). The what, why, and how of cooperative learning. *The Clearing House*, 64(3), 152-156.
- McGuire, J. (2001). What is Problem Solving? A Review of Theory, Research and Applications. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11, 210-235.
- Meyer, W.R. (2010). *Independent learning: a literature review and a new Project*, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 1-4 September 2010.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded sourcebook qualitative data analysis. United States of America*: Sage Publications.
- Nebesniak, A. (2007). *Using Cooperative Learning to Promote a Problem-Solving Classroom*, Math in the Middle Institute Partnership Action Research Project Report.
- Ning, H. & Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124, DOI: 10.1080/00131911.2013.853169.
- Osanloo, A. & Grant, C. (2016). Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: Creating the blueprint for your house. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 4, (2), 12-26.
- Pablo, M.N. & Saborido, E.J.G. (2015). Teaching to training teachers through cooperative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 401 – 406.
- Payne, G. & Payne, J. (2004). *Key Concepts in Social Research*. London: Sage Publications.
- Poore, S. (2008). *Cooperative Learning In Relation to Problem Solving in the Mathematics Classroom*. Math in the Middle Institute Partnership Action Research Projects.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus Competitive Efforts and Problem Solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143.
- Rittle-Johnson, B., & Star, JR. (2009). Compared with What? The Effects of Different Comparisons on Conceptual Knowledge and Procedural Flexibility for Equation Solving. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 529-544.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & T. R. Miller (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 240-257.
- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B., & Koç, B. (2013). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 62-74.

- Schroth, S. T., Helfer, J. A., Crawford, M. A., Dixon, J. D., & Hoyt, H. M. (2015). Establishing groups in the college or university classroom: using VIEW to form better cooperative groups and improve learning Outcomes. *Educational Research Quarterly*, 39(2), 3.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park: Sage.
- Skilbeck, M., & Connel, H. (2003). *Attracting, developing, and retaining effective teachers: Australian country background report*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Slavin, R.E., (1990) *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. E.(1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (2010). *Cooperative learning*. In International Encyclopedia of Education, edited by E. Baker, P. Peterson, and B. Mc Gaw, 3rd ed., 161–178. Oxford: Elsevier.
- Slavin, R. (2013). *Cooperative learning and achievement: Theory and research*. In Handbook of Psychology, edited by W. Reynolds, G. Miller, and I. Weiner,(7), 199–212. Hoboken, NJ: Wiley.
- Stewart, D., & Klein, S. (2016). The use of theory in research. *International journal of clinical pharmacy*, 38(3), 615-619.
- Strommen, E. (1995). Cooperative learning: Technology may be a Trojan Horse that brings collaboration into the classroom. *Electronic Learning*. 14(4), 24-35 (Online).
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dünder, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2),300–313.
- Slavin, R.E., (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stufflebeam, D. (2000). The Methodology of metae valuation as reflected in meta evaluations by the Western Michigan University Evaluation Center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 95–125.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T., & Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 115-120.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Doğan, A., & Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenmenin iki farklı tekniğinin öğrencilerin kimyasal denge konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 763-791.
- Tam, H. (2013). Cooperative Problem-Solving and Education. In *FORUM: for Promoting 3-19 Comprehensive Education* (Vol. 55, No. 2, pp. 185-202). Symposium Books. PO Box 204, Didcot, Oxford, OX11 9ZQ, UK.
- Telli, E., & Yurdugül, H. (2009). 2011 yılları arasında eğitim bilimleri araştırmalarında kullanılan örnekleme yöntemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı*, 2, 183-189.
- Wadlington, E. (1993). Integrating Writing and Cooperative Problem Solving in Elementary Mathematics Methods Classes. *Teacher Education Quarterly*, 121-127.

- Wang, T.P.(2007).The comparison of the difficulties between cooperative learning and traditional teaching methods in college English teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 3(2), 23-30.
- Watson, S.B.(1992).The essential elements of cooperative learning. *The American Biology Teacher*, 54 (2 ),84–86.
- Williams-Dixon, R. (1991). Cooperative learning: A social approach to learning. *American Secondary Education*, 19(3), 18–22. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41063964>.
- Yarrow, F. & Topping, K. J. (2001). Collaborative Writing: The Effects of Metacognitive Prompting and Structured Peer Interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261-282.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, H. J., Li, Q. H., & Zhang, W. (2004). Commitment in Cooperative Problem Solving. *Lecture Notes in Computer Science*, 993-996.



Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 31.05.2020

Yayına Kabul Tarihi: 17.06.2020

## Teachers' Evaluation of Technology Use in Social Studies Course According to 2005 and 2017 Social Studies Education Programs\*\*

Mustafa ÇÖL\*<sup>1</sup>, Feyyaz KARACA<sup>2</sup>

### Abstract

The rapid development of technology makes itself felt in every field. In every field of our lives technology is seen in different ways in education. With the use of technological tools in education, it has become possible to address students' different intelligence areas and learning styles by carrying education out of the schools and following lessons outside the school. In this study the use of technology examined in the lessons of social studies teachers. As in every lesson, the extent and degree of the impact of technology was determined in the Social Studies course. The study was carried out with 30 Social Studies teachers determined with the purposeful sampling technique from schools across Ankara, Istanbul and Afyonkarahisar. This study is a case study from qualitative research designs. It was seen that the use of technology in the Social Studies Course increased the academic achievement of the students, provided the permanence in learning, and activated the student.

**Key Words:** Teaching programs, social studies course, technology use

## 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımının Öğretmenlerin Gözünden Değerlendirilmesi

### Öz

Teknolojinin çok hızlı gelişmesi her alanda kendisini hissettirmektedir. Hayatımızın her alanına giren teknoloji eğitimde değişik şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik aletlerin eğitimde kullanılması ile öğrencilerin farklı zekâ alanlarına ve öğrenme stillerine hitap etmek, eğitimi okul dışına da taşımak ve dersleri okul dışında her ortamda takip etmek mümkün hale gelmiştir. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi kullanma durumları incelenmiştir. Çalışma Ankara, İstanbul ve Afyonkarahisar illeri genelinde bulunan okullardan amaçlı örneklem tekniği ile belirlenen 30 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması niteliğindedir. Sosyal Bilgiler Dersinde teknoloji kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, öğrenmede kalıcılığı sağladığı, öğrenciyi aktif hale getirdiği, görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim programları, sosyal bilgiler dersi, teknoloji kullanımı.

\*\*Bu araştırma birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

\*<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Doktora öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, [mustafasnav03@gmail.com](mailto:mustafasnav03@gmail.com)

<sup>2</sup>Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, [fkaraca@pau.edu.tr](mailto:fkaraca@pau.edu.tr)

## Giriş

Ülkelerin teknolojiye yaptığı yatırımlar ile o ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Büyük devletler günümüzde en büyük yatırımlarını teknoloji üzerine yapmaktadır. Bu anlamda gelecekte var olmak adına teknolojiye yatırım yapmak ve teknolojik aletler üretmek zorunluluğu ortadadır. Okullarda teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmek ülkelerin en önemli eğitim politikaları arasına girmiştir.

Çağımızda bilginin katlanarak artması, teknolojik aletlerin büyük bir hızla gelişmesi sonucunda dünya küçük bir köy haline gelmiştir. Artık hayatımızın her alanında karşımıza çıkan teknolojik aletlerin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, bilgiyi yorumlama ve bilgiyi paylaşma önemli bir durum oluşturmuştur. Teknolojik aletleri kullanmak birey için bir tercih olmaktan çıkmış bir zorunluluk olmaya başlamıştır.

Teknolojik aletlerin hayatımızın çok önemli bir yerinde konumlanması sonucunda bu aletlerden ayrılmak da güçleşmektedir. Bu doğrultuda teknolojik aletlerin faydalarına odaklanmak, günlük hayatımızı bu aletlerin bize sunduğu kolaylıklarla geçirmek ve bunu eğitime de adapte etmek önemli olacaktır. Günümüzde her geçen gün çok sayıda insan teknolojik gelişmelerin eğitime uyarlanmasıyla ilgilenmekte ve hayatımıza yön vermektedir. Bu bağlamda bilgilerin geliştirilmesi tek başına yeterli olmamakta, bunun yanında teknolojik olarak birey sürekli olarak kendini geliştirmeye çalışmalıdır. Zaman ve ilerlemeler çok hızlı cereyan ederken insanın içinde bulunduğu konumu yeterli görmesi düşünülemez. Bu anlamda birey yeniliklere açık olmalı ve kendini teknoloji kullanımı konusunda geliştirmeye çalışmalıdır (Yılmaz, Savaş ve Bozan, 2019).

Diğer taraftan teknolojinin eğitimin yerini tamamen alması mümkün değildir ancak şimdi olduğu gibi gelecekte de eğitimin en büyük yardımcısı olacağından (Kaya, 2008) öğretmenler teknolojiyi yakından takip eden kişi olmak durumundadır (Kaya, 2015). Bu noktada teknoloji kullanımının artması ile birlikte öğretmenlerin rolleri de değişmeye başlamıştır. Günümüzde öğretmenler öğrencilerine bilgiyi hazır olarak sunan değil; onlara bilgiye ulaşma yollarını gösteren ve bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına imkân sağlayan bir rehber konumundadır.

Toplumun gereksinim duyduğu insan profiline uygun bireyler yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitim kurumlarından beklenen ise bilgiyle, becerileriyle donatılmış (bilgiye ulaşabilen, kullanabilen, iletebilen ve üretebilen), teknolojiyi kullanabilen ve kendi kendisine öğrenebilen (öğrenmeyi öğrenmiş) bireyler yetiştirmeleridir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003).

Okullarda teknolojik olanaklar her geçen gün artmakla birlikte bu teknolojik olanakların kullanımının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bunun için bu teknolojik aletlerin okullarla buluşturulması kadar, önemli olan başka bir husus daha dikkat çekmektedir. Teknolojik aletleri kullanacak öğretmenler ve okul yöneticilerinin de eğitilmeleri, teknoloji konusunda bilinç ve kullanım düzeylerinin artırılması kritik önemdedir. Teknolojik aletler eğitim sistemimizin içinde farklı boyutları ile karşımıza çıkmaktadır. Son derece gelişmiş olan teknolojilerin yaygınlaşması ve eğitimin içine entegre edilmesi ile öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini ve akademik başarılarını artırması, derslerini okulda ve okul dışında takip edebilmelerinin sağlanması için eğitim programlarının bunları göz önüne alması gerekmektedir.

Teknolojik olanakların eğitimin her kademesine entegrasyonu sürecinde Sosyal Bilgiler dersi de payına düşeni almıştır. Sosyal Bilgiler dersinde teknoloji kullanımı ile öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, öğrenmede kalıcılığı sağladığı, bilgiyi kendisinin yapılandırdığı söylenebilir. Yılmaz ve Ayaydın (2015) teknolojinin sosyal bilgiler öğretiminden hedeflenen bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve psikomotor becerilerin öğrencilere kazandırılmasında bir araç olarak kullanılması gerektiğini, öğretmenlerin öğretim teknolojilerini dersin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında etkin olarak kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Yeşiltaş ve Kaymakçı (2014) sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji, teknolojik ürünler ve eğitim teknolojisiyle iç içe olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda günümüz dünyasının hızlı gelişiminin arkasındaki itici güç olan teknoloji ve teknolojik araçların kullanımının öğretim programında yeterli düzeyde yer aldığı söylenebilir.

Teknoloji kullanımının öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ortaya koyan çok sayıda çalışma vardır (Çoruk ve Çakır, 2017; Genesi, 2009; Kaya, 2019; Keser, 2012; Taş ve Düz, 2016; İlhan, 2010; Karaca, 2018; Kaya ve Aydın, 2011; Karakuş ve Karakuş, 2017; Bulut ve Koçoğlu, 2012; Baydaş, Esgice, Kalafat ve Göktaş, 2011). Akademik başarının artmasında öğretmenin teknolojik aletleri sınıfta etkin kullanması ve öğrencilerin uygulama yapabileceği şekilde kullanması önem arz etmektedir. Bu sayede öğrenciler sınıfta farklı tecrübeleri yaşayıp uygulama imkânına sahip olacak ve bilgiyi yapılandırmasına zemin hazırlanabilecektir. MEB Öğretmen Mesleği Genel Yeterliliği kriterleri içerisinde öğretmenlerin bir yandan teknoloji kullanabilen bir yandan da sınıf ortamını öğrencilerinin teknolojiyi kullanabilecekleri şekilde düzenleyebilen ve teknoloji kullanımında öğrencilere model olabilen kişiler olması beklenmektedir (Cüre ve Özden, 2008).

Geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı eski programlarda öğrenci bilginin pasif alıcısı ve öğretmen de aktaran iken, 2005 yılında uygulamaya konulan programla birlikte öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandıracağı ve öğretmenin bu bilgiyi yapılandırması konusunda öğrenciye rehberlik yapacağı bir anlayış benimsenmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımla beraber öğretmen ve öğrencinin rolü değişmiştir. Öğrenci kendisine sunulan bilgiyi hazır bir şekilde alan değil, o bilgiye ulaşmak için kendisine sunulan imkânı değerlendiren ve bilgiyi zihninde yapılandıranıdır. Ocak'a (2010) göre yapılandırıcı anlayışta öğretmen, öğrencinin yeni bilgiye ulaşacağı öğrenme ortamını hazırlar. Öğrencilerin problem çözmeye, araştırma yapma, eleştirel düşünme gibi yeteneklerini geliştirir, onların yeni bakış açıları geliştirmelerine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur.

2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler programındaki yapılandırıcı yaklaşım anlayışı 2017 yılı Sosyal Bilgiler programında da varlığını sürdürmüştür. 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler programlarını uygulayan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda teknoloji boyutunun incelendiği bu çalışmada teknolojik imkânları derslerinde kullanan öğretmenlerin öğrencilerin farklı duyularına hitap ettiği, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmesine yardım ettiği ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı görülmektedir.

2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesi ve bu yaklaşımda öğrencilerden beklenenler arasında öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması ve teknolojik kaynakları da kullanarak ilk elden bilgilere ulaşması önemli görülmektedir (Yılmaz, 2011). Günümüzde teknolojik aletlerin kullanımı öğrenciler için de öğretmenler için de tercihten ziyade bir zorunluluk haline almıştır. Teknoloji kullanımı konusunda kendini yeterli gören ve yeni bilgiler öğrenme konusunda pasif davranan birey her geçen gün ilerleyen teknolojinin gelişiminin gerisinde kalacaktır. Bu anlamda herkes teknoloji okuryazarı olma konusunda üzerine düşeni yapmak durumundadır.

### Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması niteliğindedir. Çalışma yarı yapılandırılmış görüşmeye dayalı durum çalışması olarak iki durum deseni biçiminde düzenlenmiştir. Durum çalışmalarında bir veya daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup, toplum vb. sınırlanmış biçimde derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Bu çalışmada durum olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi kullanma durumları ele alınmıştır. Eğitim alanında durum çalışması özellikle *niçin* ve *nasıl* sorularının yanıtlanmasında tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Yin, 1998; Birinci, Kılıçer, Ünlüer ve Kabakçı, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Akt. Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Bu sebeple öğretmenler ve eğitim araştırmacıları sınıflarında, kendi öğrencileri ve kendi ders programları ile ilgili neden ve nasıl sorularına en iyi cevabı durum çalışmasını kullanarak verebilmektedirler (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi kullanma durumları incelenmiştir. Her derste olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de teknolojinin etkisinin boyutu ve derecesi belirlenmeye çalışılmış, uygulamadaki durumlar değerlendirileceği için çalışma durum çalışması olarak desenlenmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmış, betimsel ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalar genellemeyi temel bir amaç olarak görmez. Bir durumun ya da olayın yeterli ölçüde ayrıntılı çalışılması ve önceden keşfedilmemiş ilişkilerin sınırlı bir çerçevede içinde anlaşılması daha önemlidir. Bu anlamda nitel araştırmada amaç, belirli bir içeriğin (bir kültür, bir okul, bir sınıf, bir sosyal katman, bir insanlar grubu, vb.) derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 37–38).

Nitel araştırmalarda çeşitlilik çok fazla olsa da, Kuş (2003), bu araştırmaların sistematik ve kurallara uygun bir şekilde yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Hiçbir zaman nicel araştırma kadar yapılaşmış olmasa da bu araştırmanın hiçbir keyfi yolu yoktur. Ancak esnek ve bağlamsal olduğu da bilinmelidir. Nitel araştırma, eleştirel bir titizlik içinde yürütülür ve sürekli kendi kendini yani özünü titizce kurgular.

Her ne kadar tüm bu yönelimleri, yöntemleri, süreçleri ve özellikleri kapsayan bir tanım yapmak güç ise de, nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 19).

Nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama yollarından biri de görüşmedir. Görüşme; insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 75). Görüşmenin amacı, görüşmecinin duygularını, bakış açısını ve perspektifini derinlemesine keşfetmektir (Baş, Akturan vd., 2008: 111). İlk bakışta görüşme, kolay bir veri toplama yöntemi olarak görülebilir ve sadece konuşma ve dinleme gibi herkes tarafından kullanılan temel becerileri gerektirdiği düşünülür. Ancak, *görüşme*; beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireylerarası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamasa açısından hem sanat hem de bilimdir (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 37-38).

Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniklerinin kullanılmasıyla; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi kullanma durumları hakkında fikirlerini rahatça ifade etmesi sağlanmış ve anlık gelişen soruların yöneltmesiyle bu programlar hakkındaki fikirleri, uygulamaları ve programların kendilerine göre eksik yönleri ile faydalı olan kısımları hakkında daha detaylı bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerde ses kaydının yanı sıra, anlık tepkiler, konuşma ile ilgili ek bilgiler (memo) ve konuşma sırasında keşfedilen yeni sorunlar da kayıt altına alınmıştır.

Görüşme tekniğinin avantajları arasında; yazı ile yanlış anlamaların daha fazla olabileceği, ek açıklamalarda bulunma olasılığının sınırlı olması, verilen bilgilerin, belgelenmiş bir sorumluluğunun yüklenilmek istenmemesi ile görüşmenin, çoğunun daha rahat ve az zaman alması sayılabilir. Görüşmede söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında *gerçek* ve derinliğine anlamları da çıkarılabilir. Karasar'ın da, (2006: 50) belirttiği gibi görüşme tekniğinde yapmacık cevapların ayıklanabilme ve gerçeklerin ortaya çıkarabilme olasılığı yüksek olduğu için bu çalışmada da görüşme tekniği tercih edilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, İstanbul ve Afyonkarahisar illeri genelinde bulunan okullardan amaçlı örneklem tekniği ile belirlenen 30 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak MEB program geliştirme sürecinde görüşleri olan ve ders kitapları yazan eğitimcilerden uygulayıcılar olmaları hedeflenmiştir. Katılımcıların bu grup içerisinde seçilmesinin nedeni program değerlendirmesinin içerisinde yer almaları ve daha somut veriler sunabileceklerinin düşünülmesidir. Oluşturulan görüşme soruları 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yıllarında, farklı şehirlerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Değişken	Kategori	Kişi Sayısı	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	21	% 70
	Kadın	9	% 30
<b>Kıdem</b>	1 – 6 yıl	3	% 10
	7 – 12 yıl	14	% 47
	13 – 18 yıl	12	% 40
	19 +	1	% 3
<b>Mezun Olunan</b>	Eğitim / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	% 90
<b>Fakülte / Bölüm</b>	Fen Edebiyat / Tarih Bölümü	2	% 7



	Eğitim Fakültesi / Tarih Öğretmenliği	1	% 3
<b>Yaş</b>	22-30 Yaş	3	% 10
	31-39 Yaş	25	% 83
	40-49 Yaş	2	% 7
	50+ Yaş	0	% 0
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	12	% 40
	Yüksek Lisans	11	% 37
	Doktora	7	% 23

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin derslerinde teknolojiyi kullanma durumları ile ilgili görüşlerini almak üzere, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu ve öğretmenler hakkında bilgi almak için Kişisel Bilgi Formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır.

Bu araştırmada daha önceki dönemlerde yazılmış tezler, konuyla ilgili yapılmış araştırmalar, yabancı kaynaklar, makaleler kullanılarak literatür taraması yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme ile birlikte kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorularla katılımcıların konu içerisinde kalması hedeflenmektedir. Ancak bu soruların katılımcıların konu ile ilgili düşüncelerini kısıtlayacak nitelikte olmamasına özen gösterilmiştir. Ayrıca bu tür formların kullanılmasındaki amaç, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsam geçerliliğini güvence altına almaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 37-38). Bu amaçla seçilen soruların araştırmanın amacına hizmet etmesi ve araştırmanın tüm boyutlarını kapsayacak nitelikte olması dikkate alınmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu için oluşturulan sorularla ilgili eğitim bilimleri ve eğitim programlarında öğretmen olarak çalışan bir uzman ve sosyal bilgiler öğretmeni olan iki uzmandan görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamalar sonucunda Öğretmen Görüşme Formu son halini almıştır. Afyonkarahisar’da yapılan pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler örneklemin tek bir ilden seçilmesi, görüşleri alınan öğretmen sayısının azlığı ve bu durumun araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini olumsuz etkileyebileceği düşünülerek uygulama grubu Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli, Afyonkarahisar illeri olarak genişletilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Görüşme formundaki tüm sorular 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını uygulayan 30 sosyal bilgiler öğretmeni ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde görüşülerek elde edilmiştir. Bu görüşler, konuyla ilgili daha önce yapılan araştırmalar, yayımlanan makaleler, tezler ve kitaplar doğrultusunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin teknoloji kullanma alışkanlıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

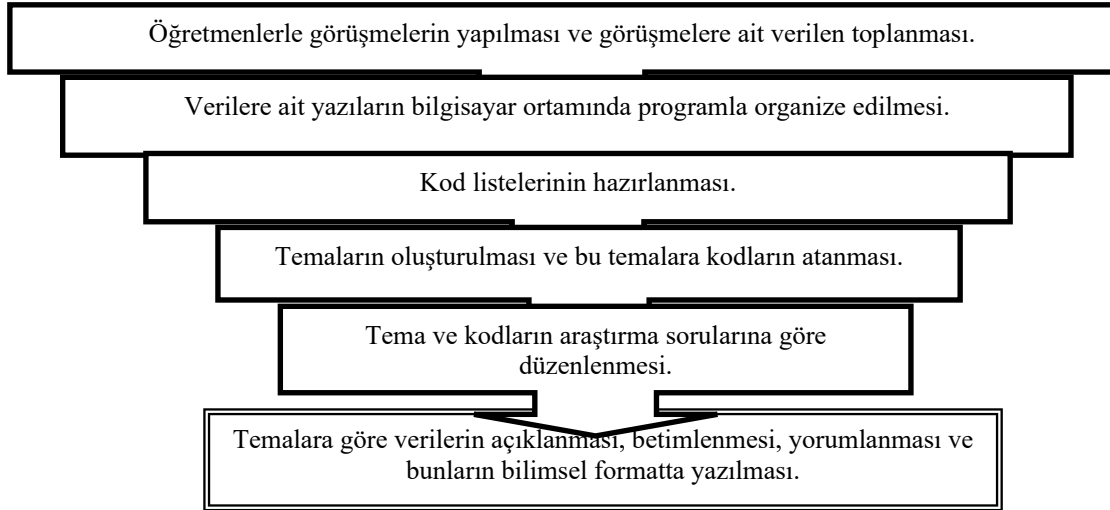
### Verilerin Analizi

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilere betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde, öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili görüşlerini yansıtarak, var olan durumu açıklamak için betimsel analiz, daha detaylı bulguları elde etmek ve yorumlamak için de içerik analizi yapılmıştır.

Bu konuda Yıldırım ve Şimşek’in (2003) de belirttiği gibi, betimsel analiz, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır. Bunun dışında bu çalışmada farklı sorulara verilen cevaplar içerisinden temalara kodlamalar atanmıştır. Sonra da, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak karşılaşılan sorunlar daha etkileyici bir biçimde yansıtılmaya çalışılması nedeniyle betimsel analiz tercih edilmiştir.

Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyebilen kavram ve temalar içerik analizi sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 162). Bu araştırmada da içerik analizi sürecinde, sözcükler ve cümleler organize edilerek ve

yorumlanarak kodlara ulaşılmış, bunlar arasındaki ilişkiler ise yorumlanarak ve yapılandırılarak temalar oluşturulmuştur. Bu makro yapılandırma süreciyle öğretmen görüşleri daha iyi organize edilmeye, uygulamadaki sorunlar ve beklentiler daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Bahsi geçen işlemlerin yapılmasında nitel veri analizinde kullanılan bilgisayar programından faydalanılmıştır. Kodların ve temaların organize edilmesinden sonra bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıyla elde edilen verilerin analizi tamamlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden alınan kişisel bilgiler sayı ve yüzde hesaplamalarıyla nicel olarak analiz edilmiştir.



Şekil 1. Betimsel analizin yapılmasında takip edilen süreçler

### Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, meslekteki kıdemi 1-6 yıl olan 3 kişinin 2017 sosyal bilgiler programındaki açıklama ve yönlendirmeleri yeterli bulduğu görülmektedir. Bununla birlikte meslekteki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin açıklama ve yönlendirmeleri yetersiz bulunduğu görülmektedir. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin teknolojik aletleri kullanım oranı ve teknolojiye uyumları güçleştiğinden bu konuda yeni mezun bir öğretmen gibi düşünmemektedirler. Bu gibi öğretmenler, teknolojik aletleri öğrencilerinden daha az bildikleri için sınıfta otoritelerini kaybetme ihtimali ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Kıdem yılı az olan öğretmenlerin teknolojik imkânlarla daha uyumlu bir eğitim aldıkları ve dersleri teknolojik aletlerle takip etme durumları göz önüne alındığında teknolojiye çok daha fazla aşina oldukları bilinmektedir. Teknoloji kullanan ve bu teknolojik aletlerle ders sunumu yapabilen, ders içi ve ders dışı etkinliği hazırlayıp sunabilen öğretmenlerin teknolojik alet kullanımına karşı olumlu tutum beslediği düşünülmektedir. Çok sayıda çalışma teknolojik aletleri kullanımının öğrencilerin zihinsel gelişimi için motive edici bir unsur olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, derslerde teknolojik aletleri kullanmanın öğrencilerin gelişimi için yararlı olduğu konusunda olumlu tutum sahibidirlar. Teknoloji kullanımı konusunda olumlu tutum takınan öğretmenler davranış olarak da bunu sergilemektedirler. Zira tutumlar davranışları etkilemektedir.

Öğretmen (K5) “*Sosyal Bilgiler Dersinin geniş alanlı yapısı nedeniyle özellikle açıklamaların yapılması gereken bir derstir. Hiyerarşik yapılar, şematize etme, okuduğunu anlama stratejisi, çizelge, tablo ve matrisler, imaj oluşturma, askı sözcük yöntemi gibi farklı yöntemler gereklidir*” demiştir. Teknolojik alet kullanımının öğrencilere farklı imkânlar sunduğu, geleneksel anlayışın sözel iletiminin aksine öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân tanıyan farklı öğrenme durumları oluşturduğu düşünülmektedir. Teknoloji kullanımı öğrencilere çok boyutlu öğrenme imkânları sunmakta ve öğrencilerin farklı duyularına hitap edilebilmektedir. Kaya (2019) “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri ve Akıllı Tahta Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi: Afyonkarahisar Örneği*” adlı çalışmasında teknolojik imkânları (çoklu ortam) kullanmanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırdığını belirtmiştir.

Öğretmen (E1) “2005 programı öğretmeni daha fazla yönlendirirken 2017 programı öğretmeni özgür bırakmıştır. 2017 programına göre öğretmen daha yaratıcı olmak zorundadır” demiştir. Yaratıcı öğretmen, öğrencinin yeni bilgiler oluşturmaya zemin hazırlayan, yaratıcı fikirler geliştirmesine ortam sağlayan ve öğrencinin yeniliklere açık bir gelişim süreci içerisinde olmasına destek olan kişidir. Bugünün insanının yaratıcı düşünme, empatik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, insiyatif alma, bireysel öğrenme, bağımsız çalışma, işbirliği içinde çalışma gibi özelliklere sahip olmaları öncelikli hale gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (2005) da bu konuda öğrencilerde aranan ve istenen temel becerileri; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralamıştır.

Öğretmen (E5) “Yapılan açıklamaları yol gösterici olarak kullanıp içerikler, hazırlanan etkinliklerle genişletilmektedir” demiştir. Etkinliklerin tek düze olmasından ziyade farklı öğrenme durumları ve farklı öğrenme stillerine uygun olmasının daha kalıcı öğrenmelere fırsat oluşturacağı bunun da teknolojik aletleri kullanma yoluyla olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmen baskın zekâ alanlarına uygun olarak farklı ders etkinlikleri planlamalı sınıfta tek düze ders anlatmak yerine daha fazla öğrencinin duyusuna hitap edebilmesi sağlanmalıdır.

### Sonuç ve Tartışma

Hayatımızın her alanında var olan teknoloji eğitim öğretimde de varlığını baskın bir şekilde hissettirmektedir. Bu durum eğitimde farklı yönleriyle tezahür etmektedir. Öğretim programların güncellenmesinde, derslerin daha etkin sunumunda, öğrencilerin okul dışı ortamlarda derslere erişiminde teknoloji imkânları kullanılmaktadır. Bu bağlamda teknoloji kullanımı 2005 Sosyal Bilgiler programından başlayarak 2017 Sosyal Bilgiler programında da önemli bir faktör olarak görülmüştür.

Ülkemizde Sosyal Bilgiler programı cumhuriyetin ilanından günümüze kadar sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olmuştur. Zamanın şartları dikkate alınarak programda güncelleme yapılmıştır. Günün şartları, dünyada eğitim anlayışındaki değişiklikler, ülkenin içinde bulunduğu koşullar, bilim ve teknolojideki ilerlemeler göz önüne alınarak programlarda değişiklik yapılmıştır.

Bu çalışmanın bulguları sonucunda kıdem yılı az olan öğretmenlerin teknolojiye aşina olduklarından teknolojik aletlerle ders sunumu yapabildikleri, ders içi ve ders dışı etkinlik hazırlayıp sunabildiği için teknolojik aletlerin kullanımına karşı olumlu tutum beslediği görülmüştür. Teknolojik alet kullanımının öğrencilere farklı imkânlar sunduğu, geleneksel anlayışın sözel iletiminin aksine öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan tanıyan farklı öğrenme durumları oluşturduğu görülmüştür.

Bu sonuç Özsevgeç ve Eroğlu'nun (2018) yaptığı çalışmada ki teknolojinin hayatımızın birçok alanında aktif bir şekilde kullanılabilir olması, okullarda öğrencilerin ve öğretmenlerin ilgi alanlarının ve isteklerinin değişmesine yol açtığına dair bulgularını desteklemektedir. Özellikle dijital çağ çocukları olarak bilinen z kuşağının öğrencilerinin ilgilerini ve dikkatlerini derse çekebilmek için eğitim ortamlarında farklı uygulamalar ve teknolojik araçlar kullanılmaya çalışılmaktadır.

Yapılan birçok çalışma (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011; Baydaş, Esgice, Kalafat ve Göktaş, 2011; Bulut ve Koçoğlu, 2012; Genesi, 2009; Gündüz, 2009; Elmas vd., 2015: 49; Karaca, 2008; Karakuş ve Karakuş, 2017; Kaya, 2008; Kaya ve Aydın, 2011; Keser, 2012; Riel, Schwarz, and Hitt, 2002; Sandholtz, Ringstaff, & Dwyer, 1994; Şimşek ve Yıldırım, 2016; Taş ve Düz, 2016) teknolojik aletleri eğitim amacıyla kullanımının öğrenci başarısını artırdığını, derslere yönelik öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin öğrenmesine yönelik tutumlarına pozitif katkısı olduğunu göstermektedir. Genesi'nin (2009) araştırmasında akıllı tahtaların; öğrencilerin daha uzun süre dikkatini vermesi, daha iyi odaklanmayı sağlaması, motivasyonu artırması gibi öğrenmede olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmadaki bulgular da yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

21. yüzyıl bireyinin gerek eğitim hayatında gerekse çalışma hayatında başarıyı yakalayabilmesi için, başkalarıyla iletişim halinde olması, eleştirel düşünebilmesi, yeni fikirlere açık olması, sürekli kendini yenileyebilmesi, bilgiye ulaşma yollarını bilmesi, sorumluluklarını bilmesi sosyal ve kültürel becerilerini geliştirmesi ve teknolojiyi kullanabilmesi gerekmektedir. Her birey bilgilerini geliştirmeli ve teknolojik imkânların kullanılması anlamında her daim kendini yenilemelidir. Teknolojideki gelişmeler bu derece hızlı iken, bireyin bulunduğu yer her zaman eksik ve yetersiz kalacaktır. Bu anlamda gelişmeler sürekli takip edilmeli, çağın gerisinde kalınmamalıdır.

Bu konuda en büyük sorumluluk sosyal bilgiler öğretmenlerine düşmektedir. Çünkü hayatla ilgili bireysel ve toplumsal bilgilerin, becerilerin, tutum ve davranışların kazandırıldığı en geniş kapsamlı ders sosyal bilgiler dersidir. Bu yüzden sosyal bilgiler ders öğretim programında yapılan yeni düzenlemeler ülkemiz açısından olumlu şeyler içerirken bazı konularda yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu yetersizliklerin zaman süresi içinde tamamen giderilmesi pek mümkün görülmemektedir. Çünkü iyi bir amaçla yapılmaya çalışılan değişiklikler her ne kadar iyi bir şekilde planlansa da uygulama sırasında bazı yetersizliklerin ortaya çıkması kadar doğal bir şey olamaz.

### Öneriler

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar göz önüne alınarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Bunlar:

- Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki eden teknoloji kullanımının diğer derslerde de kullanımı sağlanabilir.
- Sosyal Bilgiler dersinde teknoloji kullanımı konusunda farklı uygulamaları olan öğretmenlerin uygulamaları diğer öğretmenler için de motive edici olabileceğinden öğretmenlere kullanım konusunda farklı alternatifler sunulabilir.
- Teknoloji kullanımı konusunda yeterli deneyimi olmayan öğretmenlere ve velilere seminerler ve hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğrencilere teknoloji kullanımı ve zaman yönetimi konusunda bilgilendirmeler yapılarak özellikle okul dışı vakitlerinin büyük çoğunluğunu teknolojik aletlerle geçirmek yerine teknolojinin daha bilinçli kullanılması konusunda özendirici faaliyetler yapılabilir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 457-471.
- Akkoyunlu, B., Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1- 10.
- Baş, T., Akturan, U. ve diğer. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baydaş, Ö., Esgice, M., Kalafat, Ö., Göktaş, Y. (2011). Etkileşimli tahtaların öğretim süreçlerine katkıları. 5. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 335-339. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Bulut, İ., Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.
- Cüre, F., Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (Bit) uygulama başarıları ve Bit'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 34-53.
- Çoruk, H., Çakır, R. (2017). Çoklu ortam kullanımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8, 1-27.

- Elmas, O., Kete, S., Hızlısoy, S. ve Kumral, N. (2015). Teknolojik cihaz kullanım alışkanlıklarının okul başarısı üzerine etkisi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 2.
- Genesi, D. J. (2009). *Student perceptions of interactive whiteboards in a third grade classroom*. (Unpublished master's thesis), Cedarville University.
- Gündüz, M. (2009). *İnternet teknolojilerini kullanarak öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığını artırma*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- İlhan, G. O. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çoklu ortam kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Karaca, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karakuş, İ. ve Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 1-37.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 189-205.
- Kaya, H., Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3 (1).
- Kaya, M. F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin başarı algılarının belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *Turkish Studies*, 10/15, 563-584.
- Kaya, M. T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ve akıllı tahta öz-yeterliliklerinin incelenmesi: Afyonkarahisar örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Keser, M. Ş. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli eğitimin akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, H. F. ve Yurdakul, I. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5/3, 369-385.
- MEB, TTKB, (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Miles, M., B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 835-857.
- Özsevgeç, T. ve Eroğlu, B. (2018). İnsan ve Makine Etkileşimi: Artırılmış Gerçeklik ve Uygulama Örnekleri, Çepni, S. (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Stem Eğitimi* içinde (421- 453), Ankara: Pegem Akademi.
- Riel, M., Schwarz, J., & Hitt, A. (2002). School change with technology: Crossing the digital divide. *Information Technology in Childhood Education*, 1, 147-179.

- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1994). The relationship between technological innovation and collegial interaction. *ACOT Research Report* No. 13. Cupertino, CA: Apple Computer, Inc.
- Şimşek, Ü. ve Yıldırım, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 632-649.
- Taş, M. ve Düz, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 180-188.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Ayaydın, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri kullanımına ilişkin alt yapılarının yeterlilik algılarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı 1), 87-107.
- Yılmaz, M. (2011). *2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yılmaz, M., Savaş B. ve Bozan, İ. (2019). İlkokul öğrencilerinin teknoloji kullanma alışkanlıkları. *VI. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu*, 13-15 Haziran, Ankara.



## Undesirable Student Behaviors: The Boy's High School Sample

Esra Tekel\*<sup>1</sup>

### Abstract

The aim of this research is to analyze the causes of undesirable student behavior and the analysis used by school management to solve these behaviors. The research is designed as a case study design. The research is conducted in a male high school located in Sultangazi, a district of Istanbul with a low socio-economic level. A semi-structured interview with 6 teachers determined by homogeneous sampling method and document analysis methods were used in order to collect data. According to the findings, the main reason of undesirable student behaviors is family attitude. Other reasons of undesirable student behaviours are teachers, the education system, the student himself/herself, the school and the school administration respectively. School administration follow some applications as (i) giving advice to students, (ii) obtaining a promise from students, (iii) meeting between classroom teachers and the student, (iv) giving consultation by school consultant to the student, (v) giving information to student' parents about the situation, (vi) giving written warning to the student, (vii) changing students' class or classroom teacher if necessary, (viii) transferring the student to another school or enrolling him/her to open high school by persuading parents, and (ix) arranging clup activities. The research was concluded with limitations and suggestions for future studies.

**Key Words:** undesirable student behaviours, high school, case study

## İstenmeyen Öğrenci Davranışları: Bir Erkek Lisesi Örneği

### Öz

Bu araştırmanın amacı istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini ve okul yönetiminin bu davranışları çözmek için yaptığı uygulamaları analiz etmektir. Araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırma İstanbul ilinin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ilçesi Sultangazi'de yer alan bir erkek lisesinde yürütülmüştür. Veriler homojen örnekleme yöntemiyle belirlenen 6 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme ve okulda tutulan 441 disiplin suçunu içeren doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre istenmeyen öğrenci davranışlarının temel nedeni aile tutumudur. Daha sonra sırasıyla öğretmen, eğitim sistemi, öğrencinin kendisi, okul ve okul yönetimi istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olmaktadır. Okul yönetimi istenmeyen davranışları çözmek ve en aza indirmek için (i) nasihat etme, (ii) öğrenciden söz alma, (iii) sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile görüşmesi, (iv) rehberlik servisinin öğrenci ile görüşmesi, (v) velilerin durumdan haberdar edilmesi, (vi) öğrenciye yazılı uyarı verilmesi, (vii) gerektiğinde öğrencinin sınıfının veya sınıf öğretmeninin değiştirilmesi, (viii) velinin ikna edilerek öğrencinin başka okula naklinin yapılması ya da açık liseye aldırılması, ve (ix) kulüp faaliyetlerinin yapılması gibi uygulamalar yapmaktadır. Araştırma sınırlılıklar ve sonraki araştırmalara önerilerle sonlandırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** istenmeyen öğrenci davranışları, lise, durum çalışması

\*<sup>1</sup>Corresponding Author: Dr. Öğretim Üyesi Esra Tekel, Afyon Kocatepe Üniversitesi, etekel@aku.edu.tr

## Giriş

Okullar bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli yapı taşı olarak görülmektedir. Her ne kadar okullar toplumun geleceği için öğrencileri fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan bütüncül bir şekilde yetiştirmeyi amaçlasa da ve bu yönde birtakım önlemler alsa da istenmeyen öğrenci davranışlarının görülmesi kaçınılmazdır. Bu noktada istenmeyen öğrenci davranışlarını tespit etmek ve bu davranışları en aza indirmek için gerekli önlemler almak hem öğrencilerin gelişimi hem de genel olarak toplumun geleceği için büyük önem taşımaktadır.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının tanımı literatürde sınıf düzenine, yürütülen etkinliğin türüne, çocukların yaşlarına bağlı davranışlarına, daha önceki yaşantılarına ve öğretmen beklentilerine göre farklılaşmaktadır. Ancak bu farklılığa rağmen, bir davranış olumsuz olarak nitelendirmek için Bull ve Solity (1996) dört önemli ölçüte vurgu yapmıştır:

- Öğrencinin kendi öğrenmesiyle, sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen ve dersi bölen davranışlar,
- Öğrencinin öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşimine zarar veren anti-sosyal nitelikteki davranışlar,
- Öğrencinin kendisine veya diğerlerinin güvenliği için risk oluşturan ve zarara yol açacak nitelikte olan davranışlar,
- Okul eşyaları veya kişilerin özel eşyalarının kaybı veya zarar görmesine yol açan davranışlar istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Diğer yandan bazı durumlarda bir davranış, çocuğun kendisine veya ilişkilerine zarar vermediği halde, sadece sıklığı nedeniyle olumsuz davranış olarak nitelendirilebilir (Balay ve Sağlam, 2008).

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar, okullarda istenmeyen davranışların sıklığının arttığını, hem de gittikçe daha ciddi boyutlara ulaştığını göstermektedir. Örneğin Amerika'da okullarda 11 önemli istenmeyen davranışın varlığından söz edilmektedir. Bunlar devamsızlık, sınıfa geç gelme, alkol kullanma, küfretme, kavga etme, vahşilik (vandalizm), madde kullanma, hırsızlık yapma, gebe kalma, dersi kesme ve silah taşıma şeklinde sıralanmıştır (Çelik, 2003). Bu noktada istenmeyen öğrenci davranışları sadece okulu değil, okul çevresini ve toplumu da etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmakta; bu davranışları en aza indirmek için öğretmenlere ve okul yönetimine önemli roller düşmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusunda problem yaşamakta (Türnüklü, 2000), hatta mesleklerini bırakmayı bile düşünebilmektedirler (Charles, 1992). Hem disiplin yönetmeliğinin doğru bir şekilde uygulanması, hem de sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlarla baş edebilme konusunda öğretmenlere destek olmada okul yönetimi devreye girmelidir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı İstanbul ilinin sosyo-ekonomik olarak düşük ve göç alan bir ilçesi olan Sultangazi'de yer alan bir erkek lisesinde yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarının türlerinin ve nedenlerinin incelenmesi ve istenmeyen davranışları en aza indirmek için okul yönetiminin yapmış olduğu uygulamaların incelenmesidir. Sultangazi ilçesinin seçilmesinin nedeni özellikle düşük sosyoekonomik bölgelerdeki okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının daha fazla olmasıdır (Kilimci, 2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının ilköğretim basamağında pek rastlanılmayacağı (Başaran, 2006), bununla birlikte ergenlik dönemiyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarında bulunma eğiliminin arttığı (Wentzel, 1999) göz önünde bulundurularak bir lise üzerinde bu araştırmanın yürütülmesi uygun görülmüştür. Benzer biçimde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla disiplin cezası aldıkları (Erkesici, 2005) düşünülerek karma eğitim veren bir liseden ziyade, erkek lisesi üzerinde çalışılarak daha çeşitli istenmeyen öğrenci davranışına ulaşılması ve bu davranışların nedenlerine ve bu davranışları en aza indirmek için okul yönetiminin uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışması, güncel bağlamda veya kendi ortamı içinde bir durumun derinlemesine çoklu yöntem veya veri kaynağıyla incelenmesidir (Yin, 2009). Bir diğer



ifadeyle bir araştırmayı durum çalışması olarak nitelendirmek için ‘Bu neyin örnek durumu?’ sorusuna cevap vermesi gerekmektedir (Berg ve Lune, 2019). Bu araştırmada İstanbul’da sosyo-ekonomik olarak düşük ve göç alan bir bölgede yer alan, aynı zamanda oldukça fazla disiplin suçu ile karşılaşılacak bir lisede istenmeyen öğrenci davranışları ele alınmış ve istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik katılımcıların deneyimleri incelenmiştir.

### Katılımcılar

Araştırma yapılan okul İstanbul ili Sultangazi ilçesinde yer alan bir erkek lisesidir. Okulda 44 öğretmen görev yapmaktadır. Katılımcılar homojen örnekleme yoluyla belirlenmiş 6 öğretmenden oluşmaktadır. Homojen örnekleme, küçük ve homojen özelliklere sahip olan belirli alt grupları derinlemesine inceleyen örnekleme türüdür (Patton, 2014). Bu araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinin ve çözüm olarak yapılan uygulamaların derinlemesine incelenmesi için disiplin kurulunda yer alan 6 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Gizliliği korumak için katılımcılara kod adı verilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem	Disiplin Kurulunda Bulunma Süresi
Ö1	Erkek	İngilizce öğretmeni	7 yıl	1 yıl
Ö2	Erkek	Matematik öğretmeni	20 yıl	1 yıl
Ö3	Erkek	Fizik öğretmeni	5 yıl	2 yıl
Ö4	Erkek	Kimya öğretmeni	4 yıl	1 yıl
Ö5	Erkek	İngilizce öğretmeni	11 yıl	2 yıl
Ö6	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	3 yıl	1 yıl

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve disiplin kurulu dokümanları ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili alan yazın taranmış ve taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Katılımcı gruba benzer şekilde, bir okulda disiplin kurulunda yer alan iki öğretmenle taslak görüşme yapılmış ve görüşmeler sonrasında taslak form üzerinde gereken düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra nitel araştırma ve öğrenci davranışlarıyla ilgili çalışmaları bulunan 2 kişiden uzman görüşü alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun yanında doküman analizi ile de veriler toplanmıştır. Bunun için disiplin kuruluna intikal eden dosyalar incelenmiştir. Buna göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında disiplin kuruluna intikal eden toplam 441 vaka analiz edilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler katılımcılarla ayrı ayrı sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiş ve onayları doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler, önceden belirlenen

temalar doğrultusunda betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili temalar altında katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için birtakım önlemler alınmıştır. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için (i) veri toplarken doküman analizi ve görüşme yapılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır, (ii) elde edilen görüşme çözümlenmeleri katılımcılara yeniden gönderilerek onay alınmıştır, (iii) kavramsal bütünlük sağlanmış ve bulgular kuramsal temele dayanarak yorumlanmıştır. Araştırmada dış geçerliği sağlamak için araştırmanın basamakları ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için veriler alanda uzman bir araştırmacı tarafından da kodlanmış ve araştırmacının kodları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak için (i) araştırma süreci araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde ortaya koyulmuştur ve (ii) elde edilen ham veriler ve çözümlenmeler ileriki bir dönemde olası bir teyide yönelik olarak başkaları tarafından incelenebilecek şekilde araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

### **Bulgular**

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, (i) disiplin kuruluna intikal eden istenmeyen öğrenci davranışları, (ii) istenmeyen öğrenci davranışlarına verilen cezalar, (iii) istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri ve (iv) istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik okulda yapılan uygulamalar olmak üzere 4 tema elde edilmiş ve aşağıda sunulmuştur:

#### **Disiplin Kuruluna İntikal Eden İstenmeyen Öğrenci Davranışları**

Yapılan doküman analizine göre okul disiplin kuruluna 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplam 441 vaka iletilmiştir. Kurula intikal eden bu vakalar en sık görüldüğü en az görülene doğru şu şekildedir: Kılık kıyafet, kopya çekmek, tütün mamulleri kullanmak veya satmak, şiddet uygulamak, diğer öğrencilerin şikayetleri, bayrak törenine katılmamak, okul malına zarar vermek, belgede değişiklik yapmak, ders akışını bozmak, izinsiz okul dışına çıkma, kesici delici alet bulundurmamak, müstehcen yayın bulundurmamak, görev ihmal ve bilişim suçu. Kurula intikal eden bu olaylara karışan öğrencilere olayın çeşidine göre değişik cezalar verilmiştir. Yapılan doküman analizine göre elde edilen bulgulara öğrencilerin istenmeyen davranışlarına verilen cezalar sıklığına göre sırasıyla sözel uyarı, kınama, 1 gün uzaklaştırma, 2 gün uzaklaştırma, 3 gün uzaklaştırma, 5 gün uzaklaştırma ve okul değişikliği şeklindedir. Disiplin kuruluna intikal eden vakaların muhatapları öğrenciler çoğunlukla sözel bir biçimde uyarılmış ve benzer vakaların tekrar yaşanması durumunda ceza alacakları kendilerine bildirilmiştir.

Karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine ve bu davranışları önlemeye ilişkin disiplin kurulu üyesi öğretmenler ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere göre okul genelinde her gün en az 10-15 adet disiplin olayı ile karşılaşıldığını dile getirmektedir. Disiplin kurulu da kurula intikal eden birçok olay olduğunu ve disiplin kurulunun çok yoğun çalıştığını hatta bazı olayları da incelemeye almaya yetişemediklerini dile getirmektedir. Ö3 bu durumu “*Artık altından kalkamıyoruz.*” sözleri ile dile getirmektedir. Ö6 ise bu durumu “*Evet, okulumuzda disiplin sorunlarıyla sıkça karşılaşıyoruz. Boyutu çok fazla değil ama giderek artıyor. Geçen yıl bu kadar fazla değildi bu yıl daha fazla. Çok fazla adli vakalarla sonuçlanan olaylar değil ama gittikçe ona doğru gidiyor.*” derken olayın giderek disiplin problemi olmaktan çıktığına ve adli vakalara dönüştüğüne dikkat çekmektedir.

#### **İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri**

Disiplin kurulunda yer alan öğretmen görüşlerine göre disiplin problemlerinin nedenleri (i) aileden kaynaklanan etmenler, (ii) çevresel etmenler, (iii) okul ve fiziki ortamdan kaynaklanan etmenler, (iv) öğrenciden kaynaklanan etmenler, (v) öğretmenden kaynaklanan etmenler, (vi) sistemden kaynaklanan etmenler ve (vii) okuldan ve okul yönetiminden kaynaklanan etmenler olmak üzere 7 tema altında toplanmaktadır.

#### **Aileden Kaynaklanan Etmenler**

Görüşme yapılan öğretmenlere göre, olumsuz öğrenci davranışlarının her ne kadar çok çeşitli nedeni olsa da temel nedeni ailedir. Yapılan görüşmeler sonucunda aileden kaynaklanan nedenler (i) aile içi yaşanan çatışmalar, (ii) ailelerin kalabalık oluşu, (iii) ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, (iv) eğitim öğretim ile alakalı konularda öğrencilerin fikirlerinin alınmaması, (v) öğrencilerin aileden şiddet görmesi, (vi) öğrencilerin hem

okuyup hem çalışmaları, (vii) velilerin eğitim düzeyinin düşük olması, (viii) velilerin ilgisiz ve sorumsuz olmaları, (ix) velilerin okul ile iletişim halinde olmamaları, ve (x) velilerin rol model olamaması şeklindedir.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermesinin en temel neden olarak aileyi gören Ö1 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Çevresinden soyutlayarak bir öğrenciyi ele alamayız. Ne tür bir problemle karşılaşmışsak muhakkak aile içinde bir iletişimsizlik olduğunu, çocuğun evde yeterince saygı görmediğini veya aile baskısının olduğunu, kardeşler arasında bir anlaşmazlık olduğunu görüyoruz. Bazı aileler çok kalabalık bu civarda. Güneydoğu ve doğu dan göç etmiş birçok aile var. Ekonomik düzeyin düşük olması, sosyo-kültürel yapının değişik olması eğitim seviyesinin yetersiz olması bunlar çocuğun kişiliğine davranışlarına direk etki eden şeyler”.*

Benzer biçimde Ö2 de temel nedenin aile olduğuna şu sözlerle dikkat çekmiştir:

*“...temel neden bi kere ailenin eğitimi. Öğrenciyle sadece maddi olarak onunla ilgileniyor. Öğrencinin ihtiyacını karşılıyor. Öğrencinin hiçbir eksikliği yok. Aslında öğrenciyle maddi değil manevi olarak ilgilenmesi gerekiyor diyosun ama veli bunu yapmıyor. Evde ders çalışma açısından öğrenci veliden daha eğitilmiş olduğu için veli öğrenciye yardımcı olamıyor. Çünkü velilerin çoğu ya ilkökul mezundur ya da okur-yazardır. Hatta okuma yazma bilmeyenlerin sayısı daha fazla. O yüzden eğitim yönünden çok fazla yardımcı olamıyorlar. Burada başarılı olan öğrencilere baktığımız zaman babası okumuş bir insandır. Çünkü eve gittiği zaman en azından ödevinde yardımcı oluyodur.”*

Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olmasının yanında Ö3 ailelerin ilgisiz olmasının da öğrencileri istenmeyen davranışlara ittiğini belirtmiştir:

*“...aileler ilgisizler. Çocuk devamsızlık yapıyor devamsızlık 10 günü geçmiş aile bunu bilmiyor. Çok geç öğreniyor çünkü birçoğu internet kullanmıyor. Bir de buraya geliş serzenişte bulunuyorlar daha önceden neden haber vermediniz diye... Her gün diğer öğretmenimizle birlikte erken gelip kapıda bekliyoruz. Ona göre velilerini arıyoruz. Veliye diyorum ‘Neden çocuğu eşofmanla gönderdin?’ ‘Ben fark etmedim, kendi giyip çıkmış hocam’ diyo... (Veli) 08:00 ile 16:00 arasında çocuğunu emanet ettiği bir yer var, o gözle bakıyor.”*

Benzer biçimde Ö2 ilgili olan ailelerin çocuklarının istenmeyen davranışlarında azalma görüldüğünü şöyle ifade etmiştir:

*“...İlgi sadece bir anlık değildir. İlgi sürekliliktir. (velinin) Çocuğuyla sürekli ilgilenmesi lazım. Okula sürekli gelmesi lazım. Disiplin grubu çağırıyor diye değil. Ara ara okula gelip giden velinin öğrencileri kendilerini düzeltiyor.”*

Ailelerin çocuklara model olması gerektiğini, olumsuz veli davranışlarının da istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olduğunu Ö5 şöyle ifade etmiştir:

*“...ilk akla gelen velidir, velinin tutumudur. Velinin öğrenciye örnek olmasıdır. Anne- baba nasılsa çocukta da aynısını görüyorsunuz. Veli geliyo buraya, veli öğretmene karşı dayılanıyo. Öğretmene karşı kaba davranıyo. Mesela bir velimiz gelmişti, öğretmenimiz o gün akşama kadar sınıftan çıkamadı karşılaşmamak için. Çocuklar velilerinden konuşarak çözme davranışını görmemişler. Çocuk hata yaptığı zaman veli ikaz ederek doğruyu yanlış göstermemiş. Ona karşı şiddet uygulamış veya baskı yapmış. Bu bölgedeki veliler bilinçsiz eğitim seviyeleri çok düşük.”*

### **Öğretmenlerden Kaynaklanan Etmenler**

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerde istenmedik davranışa neden olan öğretmen davranışları (i) dersimi anlatırım işime bakarım gerisi beni ilgilendirmez mantığı, (ii) klasik yöntemlerle ders işlenmesi, (iii) öğrenci ile ikili mücadeleye girmeleri, (iv) öğrenci ve öğretmen arasındaki diyalog eksikliği, (v) öğretmenlerin ortak hareket etmemeleri, (vi) öğretmenlerin esnek davranmaması, (vii) öğretmenlerin kendilerini kurumun bir parçası olarak görmemeleri, (viii) öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumsuz hareketleri, (ix) sadece öğretime odaklanma ve eğitim kısmının ikinci plana itilmesi, (x) sınıf yönetiminde güçlükler çekilmesi şeklindedir.

Öğrencilerdeki istenmedik davranışların nedenleri arasında öğrencilerle öğretmenlerin iletişim kopukluğu olduğuna vurgu yapan Ö5 başına gelen bir olayı şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bazı çocukları çalıştırıyorlar, mesela 4-5. sınıftan itibaren tekstil atölyelerinde çalıştırıyorlar. Bir öğrencimiz vardı sürekli kavga ya da bir nedenden dolayı (disipline) geliyordu. Bende bir gün çağırdım ‘nedir sıkıntın?’ dedim. ‘Kaç kardeşiniz?’ dedim, ‘13’ dedi. ‘Evde kaç kişi kalıyorsunuz?’ dedim, ‘17’ dedi ve ev 2 oda 1 salon. Ve biz bu çocuktan çalışma, başarı, disiplin bekliyoruz ama çocukların nasıl ortamlarda yaşadıklarından bihaberiz.”*

Öğrencilerin içinde buldukları durumu anlamamanın gerekliliğinin yanında onlarla doğru iletişim kurmanın ve onlara değer vermenin de gerekli olduğuna Ö1 şu şekilde vurgu yapmıştır:

*“...gözlemlediğim kadarıyla öğrenciye öğretmen olarak ya da idareci olarak ne kadar değer verirsek o kadar o değeri hak etmeye çalışıyor. Disiplin anlamında bunun sadece bir ceza olarak değil de çağırıp görüşmek sorunları varsa dinlemek; bu bile olumlu tesir ediyö.”*

Tam tersi öğretmenlerin öğrencilerle olumlu iletişim kurmamasının onları istenmeyen davranışlara ittiğine Ö6 şu şekilde örnek vermiştir:

*“Öğretmenlerde boş vermişlik var... Öğretmenler uğraşmak istemiyor; belki bunun nedeni tecrübesiz oluşları olabilir. Kopyadan yakalanan bir öğrenciye ‘neden kopya çektin?’ diye sorduğumuzda; ‘öğretmen ders anlatmıyor ki’ diyor. ‘Nasıl anlatmıyor?’ diye soruyorum, ‘herkes çok konuşuyor, hoca da kızıp anlatmıyor’ diyor.”*

Öğretmenin dersi klasik yöntemden ziyade ilgi çekici hale getirmesi gerektiğini vurgulayan Ö2 deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

*“...yenilikler yapmanız gerekiyor. Farklı, başka okullarda olmayan, çocuğa heyecan katan. En basiti bir temizlik yarışması yapalım dedik çocuklar sınıfa gösterdikleri özeni derse gösterecekler... Adam (öğrenci) çıkışta bütün sınıfın sıralarını çıkartıyor, yere deterjanı döküyor, bütün sınıfı siliyo, duvarları camları siliyo. Panosunu düzenliyor. Neden bunu yapıyorlar? Bir amaç olduğu için. Amacı ne? Yarışmayı kazanacak, geziye gidecek. Derse göstermediği ilgiyi ona gösteriyor. Derste de öğretmenlerin bu amaçları koyması gerekiyor. Dersi ilginç bir hale getirecekler. Farklı alternatifler sunacaklar. Biraz öğretmen cambaz olmalı. Öğretmen iyi bir tüccar olmalı. İyi bir oyuncu olmalı.”*

Ö5 ise öğretmenlerin sadece eğitimle ilgilendiğini ve bu durumun öğrencilerde istenmeyen davranışlara neden olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Benim şahsi kanaatim okulda tamamıyla öğretim yapılıyor. Eğitim kısmını atmışız bir kenara. Öğretmenlerimizle konuşurken yaşadıkları problem: matematiği anlatırken karşılaştıkları sıkıntılar, fiziki öğretirken yaşadıkları sıkıntılar. Eğitim kısmını öğretmen de kafasına koymamış. Zaten sistemin öyle bir beklentisi yok. Sabahtan akşama kadar öğretim yap çocuklarda sıkılıyorlar. Sıkılmaları başka şeyleri tetikliyor. Disiplin vakaları artıyor.”*

### **Sistemden Kaynaklanan Etmenler**

Eğitim sistemindeki bazı aksaklıklar ya da yanlış uygulamalar da okullarda bazı istenmedik durumlara neden olmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki bazı istenmedik öğrenci davranışlarının eğitim sisteminden kaynaklanmaktadır. Sistemden kaynaklanan bu nedenler (i) ders saatlerinin çok fazla olması, (ii) müfredatın çocuklara cazip gelmemesi, (iii) disiplin yönetmeliğinin işlevsel olmaması, (iv) ilgili ve ilgisiz öğrencilerin aynı ortamı paylaşmaları, (v) karma eğitimin olmaması, (vi) okulun cezbedici olmaması, (vii) öğretmenlerin iyi bir pedagojik eğitim almamaları, (viii) sınıfların kalabalık olması, (ix) ücretli öğretmenlerin ve öğretmen sirkülasyonunun fazla olması şeklindedir.

Okulun sadece erkek erkeklerden oluşması nedeniyle istenmeyen davranışların arttığını dile getiren Ö3’ün yanında Ö2 başarılı öğrencilerle başarısız öğrencilerin bir arada eğitim almasının da genel başarıyı etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir:

*“... sistem biraz sıkıntılı. Okumak istemeyen öğrenciyi de aynı seviyeye koyuyorsun. Aynı dersleri anlatıyorsunuz. İlgisi olan öğrenci dinliyor. İlgisi olmayan öğrenci belli bir süre sonra sıkılıyor. Ve ip kopuyor. Çocuk ben yapamam bundan sonra da uğraşmak istemiyorum diyor ve işi bırakıyor. İlgili ve ilgisiz olan öğrencinin aynı ortamda olması başarıyı değil başarısızlığı artırıyor”.*

Verilen disiplin cezalarının yaptırımının düşük olmasının da istenmeyen öğrenci davranışlarını artırdığını belirten Ö4 deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Yaptığı suçun cezası neyse onu uyguluyoruz. Onun haricinde de bir büyük olarak, abi olarak yaptığının yanlış olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Bütün disiplin sorunlarında değil de vaktimizin yettiği kadar elimizden geldiği kadar anlatmaya çalışıyoruz. Ne kadar başarılı oluyoruz bunu bilemiyoruz. Çünkü aynı suçtan arka arkaya disipline gelen öğrencimiz de var. Mesela 3. defa kopyadan gelen var. Kınama almış ama gene yakalandı... (Disiplin kurulu) Yönetmeliğin yap dediğini yapıyor. Yönetmelikte bir sıkıntı var mı bilmiyorum. Yönetmede bir sıkıntı yok. Birincide kınama, ikincide uzaklaştırma veriliyor. Ama (öğrenci) gene onu yapıyo”.

Ö4'ün görüşlerini Ö2 şu şekilde desteklemiştir:

“...Ama görüyorsunuz adam (öğrenci) 3 tane uzaklaştırma 3 tane kınama cezası almış. Bu çocuk nasıl düzelsin? Bu sefer okuldan uzaklaştırılacak. E o da olmuyo. Bu sefer diğer öğrenciler ‘bu, bu kadar ceza aldı ama bir şey olmadı’ diyo. O da disiplinden (disiplin kurulundan) çekinmemeye başlıyo”.

Benzer biçimde disiplin yönetmeliğinin işlevsel olmadığını, bu durumda istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olduğunu Ö6 şu sözlerle belirtmiştir:

“Disiplin yönetmeliğinin maddeleri bizi kısıtlıyo, hatta bunlar uygulanabilir değil ki. Şu yüzden değil; 2 gün üst üste gelmeyen öğrenciye kınama cezası ver diyor. Eğer bu yönetmeliğin tamamını bütün Türkiye uygularsa okullarda öğrenci kalmaz”.

Disiplin yönetmeliğinin eksikliğinden şikayetçi olan Ö3 diğer katılımcıları şu sözleriyle desteklemiştir:

“Disiplin yönetmeliği yetersiz. Çocuk ufak tefek olaylar yüzünden okuldan gönderilemeyeceğinin farkında. Ondan dolayı rahatlar.”

### **Öğrenciden Kaynaklanan Etmenler**

Öğretmen görüşlerine göre okullardaki istenmeyen öğrenci davranışlarının kaynağı bazen de öğrencinin kendisidir. Buna göre istenmeyen öğrenci davranışları (i) akran şakaları, (ii) ergenlik döneminin etkisi, (iii) öğrencilerin ders dışında kendilerini ispatlamaya çalışmaları, (iv) öğrencilerin amaçsız olması, (v) öğrencilerin çatışma çözme becerilerini kazanmamaları ve (vi) özgüven yetersizliği şeklindedir.

İstenmeyen davranış gösteren öğrencileri değerlendirirken Ö6 şu ifadeleri kullanmıştır:

“İkinci yeni gelen nesil bazı şeyleri anlamıyo mu, hakaret olan bazı kelimeler onlar için normal mi? Bize öğretmenimiz kızdığı zaman sınıftan çıt çıkmazdı, hocaya karşı korkusundan hem de saygısından dolayı, ama şimdi adam 10 dakika sonra aynı davranışı tekrar gösteriyor.”

Ö5 ise “Çocuklar 9. sınıfta zor gördüğü dersleri tamamen bırakıyorlar ve başka şeylere yöneliyorlar. Okulda bir grup içine girme, sigara içme, kendini gösterme çabalarında. Ders dışında kendini kanıtlama çabalarına giriyorlar. Bu da dolayısıyla disiplin sorunları olarak ortaya çıkıyor.” şeklinde bu konudaki düşüncelerini ifade etmiştir. Ö3 ise istenmeyen davranışların sebebinin kişilik olabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir noktada iş kişiliğe dayanıyor. O kişinin sahip olduğu ahlaki davranışlar vs. ailede aldığı ilk eğitimde sıkıntı olabilir. Çünkü belli bir yaştan sonra ailenin yönlendirmesi olmuyor”.

### **Okuldan ve Okul Yönetiminden Kaynaklanan Etmenler**

Öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinden biri de okul yönetimi veya okulun özellikleridir. Buna ilişkin alt temalar (i) okulun cezbedici olmaması, (ii) okulda ekip ruhunun hakim olmaması, (iii) okulun bulunduğu konum, (iv) okulda sosyal aktivitelerin az olması şeklindedir. Okulun öğrencileri cezbetmediğini ve bu nedenle öğrencilerin istenmeyen davranışlar gösterdiğini belirten Ö5 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... okul da öğrenciyi pek cezp etmiyor. Sabah görüyorum çocuğu, ite kaka okula sokuyoruz. Cuma günü törenden sonra okul 1 saniyede boşalıyor...Bina da gençlere hitap etmiyo. Öğretmenlerin çoğu klasik yöntemler ile dersi işlemeye çalışıyorlar. Bu da artık tutmuyo. Çocuk okulu sadece matematik, fizik

*öğrenmek olarak değil de kaliteli zaman geçirebilecek bir yer olarak görmesi lazım. O zaman çocuk koşa koşa gelir. Buradan dolu dolu bir şekilde çıkar... Karşımızdakiler çocuk değiller. Bunların bir şekilde beklentilerinin karşılanması lazım. Onların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde okulu donatmak lazım ”*

Okulun bulunduğu olumsuz konumun da öğrencileri istenmeyen davranışlara ittiğini Ö1 şöyle ifade etmiştir:

*“Şimdi burası uzak bir ilçe, Sultangazi. Yapılaşmanın, kentleşmenin uzağında kalmış. Burada adli vakalar çok sık rastlanabilir. Bağımlılık yapan maddelerin burada satışı vardır. Bunlar (öğrencilerimize) müdahale edebilir. Bunlar arasında sık sigara geliyor. İkincisi bunları satan şahıslar zaten adli kaydı olan şahıslar. Bunları şahsi çıkar amacı olarak yapıyorlar. Bunlar (öğrenciler ve okul çevresinde madde satanları kastediyor) arasında bir sürtüşme yaşanabilir. Söz dalaşı şeklinde olabilir. ”*

Okul bölgesinin tartışmaya eğilimli olduğunu ve bu durumun öğrencilerde istenmedik davranışa neden olduğunu belirten Ö5, Ö1’i şu sözlerde desteklemiştir:

*“Sıkıntılarını konuşarak değil de kavgayla şiddetle çözme eğilimi var (bu bölgeyi kastediyor). Bu bölgede sık sık karşılaşılan bir şey.”*

Bölgenin olumsuz koşullarının yanında öğretmenler arasında da uyumun olmamasına ve bu durumun da istenmeyen öğrenci davranışına neden olduğunu Ö3 şöyle ifade etmiştir:

*“Öğretmenler farklı davranmayacaklar. Mesela ben, benden sonra derse giren öğrenciyi kesinlikle yok yazarım. Ama bir başka öğretmen için bu sorun değil. Bu kılık kıyafet için de aynı. Ben dikkat ediyorum, not alıyorum. Başka bir öğretmen ilgilenmiyo bile, dikkat etmiyor. Öğretmenleri bir araya toplayıp bir karar almak lazım. Öğretmenler ortak bir şekilde davranmayınca öğrenci fark ediyö ve öğretmenine göre davranıyo. ”*

### **Çözüm Olarak Okulda Yapılanlar**

Görüşmeler neticesinde okulda istenmeyen öğrenci davranışlarına çözüm olarak yapılanlar (i) nasihat etme, (ii) öğrenciden söz alma, (iii) sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile görüşmesi, (iv) rehberlik servisinin öğrenci ile görüşmesi, (v) velilerin durumdan haberdar edilmesi, (vi) öğrenciye yazılı uyarı verilmesi, (vii) gerektiğinde öğrencinin sınıfının veya sınıf öğretmeninin değiştirilmesi, (viii) velinin ikna edilerek öğrencinin başka okula naklinin yapılması ya da açık liseye alınması, ve (ix) kulüp faaliyetlerinin yapılması şeklindedir. Ö3 istenmeyen öğrenci davranışları karşısında yaptıkları ilk şeyin “*öğrenciyle konuşmak, velisinin yanında söz almak*” olduğunu dile getirmiştir. Ö6, istenmeyen davranışlar için caydırıcı olması için yaptıkları uygulamalardan birini şu şekilde açıklamıştır:

*“...küçük bir sorunsu öğrencilerle konuşuyoruz, nasihatte bulunuyoruz. Okuluna devam etmek istedikleri zaman böyle bir problemle tekrar karşımıza geldiklerinde neler olacağını yönetmelikten okuyoruz.”*

Ö1 ise sınıf öğretmeninin ve rehber öğretmenin bu noktada devreye girdiğini şöyle ifade etmiştir:

*“Öncelikle sınıf rehber öğretmenimiz mesele daha ufakken yerinde çözmesi gerekir. Eğer konuyu çözemiyorsa bir üst merci olan rehber öğretmenimiz bu konuda görüşür öğrencimizle.”*

Bazen doğrudan sınıfa veya öğretmene yönelik istenmeyen bir davranış gösterildiğinde yapılan uygulamayı ise Ö1 şöyle ifade etmiştir:

*“Kendileriyle ilgili direk olumsuz bir olay yaşandığı zaman bazen sınıf öğretmeni bile değiştirdiğimiz zaman olabiliyor.”*

Çocukları sosyal aktivitelere yönlendirmenin istenmeyen davranışları azalttığını deneyimleyen Ö1 yaşadıkları tecrübeyi şu şekilde anlatmıştır:

*“Kulüplerimiz var. Kulüpler ve sportif aktiviteler direk çocuğun zihinsel ve bedensel gelişimine etki ediyor. Karakter gelişimine de etki ediyor. Mesela bizim en son yaptığımız spor müsabakalarında katılıma baktığımızda genelde başarı seviyesi orta-düşük olan öğrencilerimizde olduğunu gördük. Müsabakalardan elde ettiğimiz neticeler gayet olumluydu. Çocuklar belki bir haftalık çalışmalar yaptı ama sonrasında sınıf*

*içerisinde özgüven kazandıklarını derse olan ilgilerinin arttığını aldıkları madalyaların kendilerini onura ettiğini öğretmenlerin gözünde parlak bir öğrenci olarak anıldıklarını kendileri ifade ettiler.”*

### **Tartışma ve Sonuç**

Eğitim sistemi öğretmenler, okullar, öğrenciler, veliler, yöneticiler, politika yapıcılar vs. gibi parçalardan oluşmakta ve bu parçalar birbirini etkilemektedir. Bu parçalardan birinde var olan olumsuz bir durum öğrenci davranışlarına yansımakta; bu durum onların öğrenmelerini ve gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini sadece tek bir değişkenle veya zamanla sınırlandırmak doğru olmayacaktır (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015). Bu nedenle bu araştırmada son zamanlarda tüm dünyada gittikçe artış gösteren okullarda istenmeyen öğrenci davranışları, bu davranışların nedenleri ve okul yönetiminin istenmeyen davranışları en aza indirmek için yapmakta olduğu uygulamalar incelenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü erkek lisesinde tüm disiplin kuruluna gelen dosyaların kayıt altına alınıp istatistiklerinin tutulduğu, bir eğitim öğretim yılında toplam 441 disiplin vakası kaydedildiği, dönem sonunda ve eğitim öğretim yılı sonunda bu dosyaların yönetim tarafından incelenerek bir sonraki yıl için önlemler alındığı görülmüştür. Okul ve sınıf kurallarının net olması, öğrencilerin davranışlarının kaydedilmesi ve bunların belirli bir sistematik içerisinde yürütülmesi okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasını sağlaması açısından önemli olmakla birlikte (Kavanagh, 2000), incelenen okuldaki disiplin vaka sayısının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Kahveci (2012) üç farklı lisenin dört yıllık disiplin suçlarını incelediğinde 496 disiplin vakasına ulaşmıştır. Buna göre bu araştırmada incelenen okulda ciddi bir istenmeyen öğrenci davranışı problemi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler en fazla kılık kıyafet yönetmeliğine uymama, kopya çekme, bütün mamulleri bulundurma veya satma ve şiddet uygulama nedenleriyle disiplin kuruluna sevk edilmektedir. Akar’ a (2006) göre liselerde istenmeyen davranış olarak en fazla öğrenciler arası şiddet, bütün mamulleri kullanmak, dersin işleyişine engel olmak, öğretmene saygısızlık ve kesici yaralayıcı alet bulundurma davranışları gözlemlenmektedir. Kahveci (2012) de benzer biçimde liselerde öğrencilerin başarı durumları ne olursa olsun en fazla bütün mamulleri kullanmak, şiddet, kopya çekmek, kılık kıyafet yönetmeliğine uymama davranışlarının görüldüğünü belirtmektedir. Bu bağlamda liselerde görülen istenmeyen davranışların öğrencilerin gelişim dönemlerine bağlı olarak literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının pek çok nedeni olabilir. Elde edilen bulgulara göre istenmeyen davranışların temel nedeni ailedir. (i) Aile içi yaşanan çatışmalar, (ii) ailelerin kalabalık oluşu, (iii) ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, (iv) eğitim öğretim ile alakalı konularda öğrencilerin fikirlerinin alınmaması, (v) öğrencilerin aileden şiddet görmesi, (vi) öğrencilerin hem okuyup hem çalışmaları, (vii) velilerin eğitim düzeyinin düşük olması, (viii) velilerin ilgisiz ve sorumsuz olmaları, (ix) velilerin okul ile iletişim halinde olmamaları, ve (x) velilerin rol model olamaması gibi nedenlerden dolayı öğrenciler istenmedik davranışlar göstermektedir. Tunç ve arkadaşlarına (2015) göre de öğrencilerin olumsuz davranışlarında aile önemli bir etkidir. Ailesinden şiddet gören öğrencilerin diğer öğrencilerden daha fazla istenmeyen davranış gösterdiği bilinmektedir (Erkesici, 2005). Benzer biçimde düşük sosyo-ekonomik bölgelerde yaşayan ailelerin ekonomik problemler yaşadığı ve eğitimlerinin düşük olması nedeniyle bu bölgedeki öğrencilerin diğerlerine göre okulda istenmeyen davranış sergilediği görülmüştür (Kilimci, 2009). Çocuğun kişilik gelişimi de daha çok aile ortamında sağlanır. Çocuk, insan ilişkilerini düzenleyen anlaşma, uzlaşma, iş birliği gibi olumlu nitelikleri ailede kazanır. Bununla birlikte anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz durumlarda takınacağı tutum ve davranışları da ailede öğrenir (Akar, 2003). Kısacası insan ilişkilerine yönelik aileden doğru mesajlar alamayan öğrenci, okulda da duygu ve davranışlarını düzenleyemez ve istenmeyen davranışların görülmesi kaçınılmaz hale gelir. Diğer taraftan aileden ilgi görmeyen veya ailede şiddet gören öğrencilerin kendilerinin aslında güçlü ve ilgiye değer olduklarını kanıtlamak için okul uygun bir ortam haline dönüşmektedir. Ailesinden şiddet gören öğrenci, fiziksel olarak kendisine uygun birisiyle kavga ederek hem fiziksel kuvvetini kendisine ve çevresine kanıtlamış olacaktır hem de okulda olumsuz da olsa ilgi ona yönelecektir. Bir diğer ifadeyle zayıf özgüvene sahip öğrenciler güç arayışı, güvenlik ihtiyacı, sevilme ve kabul edilme gibi konularda ihtiyaçları karşılanmadığı için istenmeyen davranışlara başvurmaktadır (Fields ve Fields, 2006). Kısacası ailenin çocuğa karşı tutumu, onun okulda istenmeyen davranış göstermesini büyük oranda etkilemektedir. Bu nedenle özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yer alan

okulların velilerle sürekli iletişim içinde olmalı, imkanları doğrultusunda velilere çocuklarla ve ergenlerle ilgili seminerler vermeli ve bu şekilde onların çocuklarına karşı tutumlarını olumluya döndürmelidir.

Öğrencilerin istenmeyen davranış göstermelerinin bir diğer nedeni öğretmenlerin tutumudur. Öğretmenlerin (i) dersimi anlatırım işime bakarım gerisi beni ilgilendirmez mantığı, (ii) klasik yöntemlerle ders işlenmesi, (iii) öğrenci ile ikili mücadeleye girmeleri, (iv) öğrencilerle arasındaki diyalog eksikliği, (v) ortak hareket etmemeleri, (vi) esnek davranmaması, (vii) kendilerini kurumun bir parçası olarak görmemeleri, (viii) öğrencilere yönelik olumsuz hareketleri, (ix) sadece öğretime odaklanma ve eğitim kısmının ikinci plana itmeleri ve (x) sınıf yönetiminde güçlükler çekmeleri gibi sebepler öğrencileri istenmeyen davranışlara itmektedir. Burden, (1995) sınıfta istenmeyen davranışlara neden olan öğretmen davranışlarını devamlı olumsuz ve otoriter olma, olaylara aşırı tepki gösterme, toplu cezalar verme, öğrencileri suçlama, net bir öğretim hedefi olmama, öğrenilmiş konuyu defalarca tekrarlamak, ders esnasında çok fazla duraklama, tek bir öğrenciyle çok fazla ilgilenme ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almama şeklinde sıralamıştır. Öğretmenlerin sınıftaki tutumları ve öğrencileri algılayışları farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin sınıftaki davranışları öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekte edindiği deneyimler, kültürü, sağlığı (Erdoğan, 2003), öğretmen merkezli yöntemlerin kullanılması, duygusal durumu, etkileşim düzeyi, sosyal becerileri ve gereksinimleri (Kazu, 2007) gibi etmenler tarafından etkilenebilmektedir. İlgili alan yazında istenmeyen öğrenci davranışlarının meydana gelmesindeki sürekliliğin, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını tanıma ve anlama konusundaki başarısız adımlarına bağlandığı görülmektedir (Burden, 1995). Öğretmenin öğrenci ile olumlu iletişim kuramaması sonucu öğrenci derse olan ilgisini kaybetmekte, ilgisini başka şeylere yöneltmekte ve bu durum beraberinde istenmeyen davranışları getirebilmektedir. Sadece istenmeyen öğrenci davranışları için değil, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin ergenlerin bilişsel ve sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı (Davis, 2001) göz önünde bulundurularak öğretmenlerin öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurmasına önem verilmelidir. Ancak öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri görülmektedir. Siyez'in (2009) yapmış olduğu bir araştırmaya göre öğretmenler en fazla ergenlik dönemi problemleriyle başa çıkma, sınıf yönetim becerileri ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenlere ihtiyaç duydukları eğitimin bakanlık tarafından sağlanması gerekmektedir. Bunun yanında okul yönetimi öğretmenlerin takip etmeli ve onlara rehberlik etmelidir.

Öğrencilerin istenmeyen davranış göstermesinin diğer nedenleri ise (i) ders saatlerinin çok fazla olması, (ii) müfredatın çocuklara cazip gelmemesi, (iii) disiplin yönetmeliğinin işlevsel olmaması, (iv) ilgili ve ilgisiz öğrencilerin aynı ortamı paylaşmaları, (v) karma eğitimin olmaması, (vi) okulun cezbedici olmaması, (vii) öğretmenlerin iyi bir pedagojik eğitim almamaları, (viii) sınıfların kalabalık olması, (ix) ücretli öğretmenlerin ve öğretmen sirkülasyonunun fazla olması gibi eğitim sisteminden kaynaklanan nedenlerdir. Tunç ve arkadaşlarına (2015) göre de öğrencilerin istenmeyen davranış göstermelerinin nedenlerinden biri ders saatlerinin fazla olmasıdır. Ders saatlerinin fazla olması öğrencilerin sosyal aktivitelere daha az zaman ayırmasına neden olmakta, bu durumdan memnun olmayan öğrenciler istenmeyen davranışlar gösterebilmektedir. Bir diğer önemli neden ise disiplin yönetmeliğinin yetersizliğidir. Disiplin yönetmeliğinde bazı maddelerin caydırıcı nitelikte olmaması veya bazı cezaların uygulanabilir olmaması nedeniyle öğrenciler arasında o cezalara karşılık gelen eylemlerin yapılmaya devam etmesine, bir diğer ifadeyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarına neden olmaktadır (Tunç ve ark., 2015). Yine karma eğitimin yapılmaması okulda istenmeyen öğrenci davranışlarını artırmaktadır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla istenmeyen davranış göstermesi (Erkesici, 2005) göz önünde bulundurulduğunda ele alınan okulda karma eğitimin yapılmaması istenmeyen öğrenci davranışlarına bir neden olarak gösterilmektedir.

Her ne kadar çoğu istenmeyen öğrenci davranışının nedeni öğrenci dışındaki etmenlere bağlansa da (i) akran şakaları, (ii) ergenlik döneminin etkisi, (iii) öğrencilerin ders dışında kendilerini ispatlamaya çalışmaları, (iv) öğrencilerin amaçsız olması, (v) öğrencilerin çatışma çözme becerilerini kazanmamaları ve (vi) özgüven yetersizliği gibi etmenler de istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olarak gösterilmiştir. Gelişimsel özelliklerin öğrencilerin davranışlarını etkilediği (Tunç ve ark., 2015); özellikle ergenlik döneminin, öğrencilerin olumsuz davranışlarda bulunma eğiliminin arttığı bir dönem olarak kabul edildiği bilinmektedir (Davis, 2001; Wentzel, 1999). Bu gelişimsel dönemi en az olumsuz vaka ile tamamlamanın yolu ise öğrencilerin kendilerine amaç belirlemelerine yardımcı olmak (Kavanagh, 2000) ve onlara çatışma çözme becerileri kazandırmaktan geçmektedir



(Türnüklü ve ark., 2001). Benzer biçimde öğrencilerin özgüven eksikliğinin giderilmesi de öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltacaktır (Fields ve Fields, 2006).

Son olarak (i) okul cezbedici olmaması, (ii) okulda ekip ruhunun hakim olmaması, (iii) okulun bulunduğu konum, (iii) okulda sosyal aktivitelerin az olması şeklindeki okuldaki ve okul yönetiminden kaynaklı etmenler de öğrencilerde istenmeyen davranışlara neden olmaktadır. Temiz, bakımlı ve iyi donanımlı okulların öğrencilerin morallerinin yanında davranışlarını da etkilediği düşünüldüğünde okulların öğrenciler için cezbedici olması gerektiği gerçeğiyle karşı karşıya gelinmektedir (Başar, 2006). Böyle okullara öğrenciler aidiyet duygusuyla bağlanır ve davranışları daha olumlu olur (Jones ve Jones, 2007). Tam tersi fiziksel yapının uygun olmadığı okullarda (Kazu, 2007), oyun alanlarının ve kantininin yetersiz olduğu, spor salonları ve resim atölyeleri olmayan okullarda öğrencilerin daha fazla istenmeyen davranış gösterdikleri görülmektedir (Türnüklü ve ark., 2001; Balay ve Sağlam, 2008). Bu nedenle okulların fiziki alt yapısı okulların amaçları ve imkanları doğrultusunda zenginleştirilmeli ve öğrenciler için çekici hale getirilmelidir.

Nedenler, sorunun kaynağına inmek noktasında yol gösterici olsa da çözüm olarak yapılan uygulamalar sorunun çözülüp çözülmemesinde kilit rol oynamaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarına çözüm olarak yapılanlar (i) nasihat etme, (ii) öğrenciden söz alma, (iii) sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile görüşmesi, (iv) rehberlik servisinin öğrenci ile görüşmesi, (v) velilerin durumdan haberdar edilmesi, (vi) öğrenciye yazılı uyarı verilmesi, (vii) gerektiğinde öğrencinin sınıfının veya sınıf öğretmeninin değiştirilmesi, (viii) velinin ikna edilerek öğrencinin başka okula naklinin yapılması ya da açık liseye aldırılması, ve (ix) kulüp faaliyetlerinin yapılması şeklindedir. Okul yönetimi öncelikle öğrenci ile davranışının nedeni ve sonuçları hakkında konuşmayı tercih etmektedir ki bu yöntem Aydın'a (1998) göre de en etkili yöntemlerin başında gelmektedir. Siyez'in (2009) yapmış olduğu araştırmaya göre de okul yönetimi ilk olarak en fazla öğrenci ile görüşmeyi tercih etmektedir. Bunun yanında okul yönetimi rehber öğretmenden destek almakta; onların desteğiyle istenmeyen öğrenci davranışlarında azalma meydana gelmektedir (Siyez, 2009). Bu noktada okul rehber öğretmenlerinin sayısı yetersizse sayısını artırmak (Türnüklü ve ark., 2001) ve sürece etkin bir şekilde onları dahil etmek önemlidir. Yaşanan olayların aileye haber verilmesi ve bu süreçte aile ile iş birliği içinde olmak da okul yönetiminin istenmeyen öğrenci davranışları için uyguladığı bir yöntemdir. Öğrencinin davranışları ile ilgili bilgilerin ailelerle paylaşılması okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasını sağlamaktadır (Kavanagh, 2000; Türnüklü ve ark., 2001).

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük, oldukça fazla disiplin vakası kaydeden bir erkek lisesinde istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri anlamak ve okulun bu davranışlara yönelik çözüm yollarını incelemek açısından önemli olan bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın en önemli sınırlılığı, verilerin tek bir okuldaki toplanmış olmasıdır. Ele alınan okulun diğer okullara oranla çok fazla istenmeyen öğrenci davranışları yaşaması, derinlemesine veri toplayabilmek için araştırmacıyı sadece bu okulda veri toplamaya itmiştir. Benzer araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve karma eğitim veren okullarda da yürütülerek karşılaştırma yapılabilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, verilerin disiplin kurulunda yer alan müdür yardımcılarını ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile toplanmış olmasıdır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının merkezinde yer alan öğrencilerden ve istenmeyen öğrenci davranışlarının temel nedeni olarak görülen velilerden veri toplanamamıştır. Dolayısıyla sonraki araştırmalarda veli ve öğrencilerle de görüşmeler yapıp, duruma farklı pencerelerden bakılması sağlanabilir.

### Kaynakça

- Akar, İ. (2003). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. *Sınıf yönetimi* içinde (Ed. Zeki Kaya). Ankara: Pegem Akademi
- Akar, N. (2006). Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları (Denizli örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Balay, R., & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.
- Başaran, E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Eğitim
- Berg, B. L. & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (çev. Edt. Prof. Dr. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi

- Bull, S. L., & Solity, J. E. (1996). *Classroom management: Principles to practice*. London and New York: Routledge.
- Burden, P. E. (1995). *Classroom management and discipline: methods to facilitate cooperation and instruction*. USA: Longman Publishers.
- Charles, C.M. (1992). *Building classroom discipline: from models to practice*. London: Longman.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school children and teachers. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 26, 431–453.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi: ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Erkesici, E. (2005). *Meslek liselerinde öğrencilerin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenleri (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Fields, M. V., & Fields, D. (2006). *Constructive guidance and discipline: Preschool and primary education*. Prentice Hall.
- Jones, V. & Jones, L. (2007). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. USA: Pearson Education, Inc.
- Kahveci, N. (2012). Genel liselerde karşılaşılan disiplin sorunlarının uzamsal incelenmesi: İstanbul'dan bir ilçe örneği. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 64-92.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 175(5), 7-66.
- Kavanagh, S. (2000). A total system of classroom management: consistent, flexible, practical and working. *Pastoral Care in Education*, 18(1), 17-21.
- Kilimci, S. (2009). Teachers' perceptions on corporal punishment as a method of discipline in elementary schools. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 242- 251.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Tunç, B., Yıldız, S., & Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 384-403.
- Türnüklü, A. (2000). Sınıf içi davranış yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(21), 141-152.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships at school: Implication for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76–97.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method*. Thousand Oaks, CA: Sage.