



e-ISSN: 2147-9844

# Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2020 Cilt:28 No:6 (Year: 2020 Volume: 28 Issue:6)

Kastamonu Eğitim Dergisi Uluslararası Bilimsel Hakemli  
Dergidir.

Ocak-Mart-Mayıs-Temmuz-Eylül-Kasım Aylarında yılda 6 defa çevrimiçi olarak  
yayınlanır.

Taranmakta olduğumuz indeksler:

- Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (TR Dizin)
  - Sobiad
  - idealonline
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)  
(c) 2020

**S**OBİAD



Cahit Arf Bilgi Merkezi  
Ulusal Veri Tabanları



**TR**DİZİN DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

*Kastamonu Üniversitesi*  
*Kastamonu Eğitim Dergisi*



**Teknik Sorumlular Technical Assistants**

Dr. Burcu KARABULUT COŞKUN Dr. Burcu KARABULUT COSKUN  
Dr. Adem YILMAZ Dr. Adem YILMAZ  
Arş. Gör. Kadir COŞKUN (Mizanpaj) Res. Asst. Kadir COSKUN (Layout)

<http://dergipark.gov.tr/kefdergi>  
<https://kefdergi.kastamonu.edu.tr>

30 Kasım 2020

e-posta: [kefdergi@kastamonu.edu.tr](mailto:kefdergi@kastamonu.edu.tr); [dergiksef@gmail.com](mailto:dergiksef@gmail.com)

Bu dergi yılda altı defa yayınlanır.  
(Ocak-Mart-Mayıs-Temmuz-Eylül-  
Kasım)

This journal is published six times a  
year  
(January-March-May-July-  
September-November)

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 37200 KASTAMONU

# **Kastamonu Eğitim Dergisi** **Kastamonu Education Journal**

## **Sahibi Owner**

Dr. Ahmet Hamdi TOPAL (Rektör) Dr. Ahmet Hamdi TOPAL (Rector)

## **Genel Yayın Yönetmeni General Publishing Manager**

Dr. Ahmet KAÇAR (Dekan V.) Dr. Ahmet KAÇAR (Dean)

## **Editörler Editor-in-Chief**

Dr. Muammer ERGÜN Dr. Muammer ERGÜN  
Dr. Burcu KARABULUT COŞKUN Dr. Burcu KARABULUT COŞKUN

## **Dil Editörleri Language Editor**

Dr. M. Öztürk AKÇAOĞLU Dr. M. Öztürk AKÇAOĞLU  
Dr. Erkan KÜLEKÇİ Dr. Erkan KÜLEKÇİ

## **Yardımcı Editörler Co-Editors**

Dr. Abdullah Çağrı BİBER Dr. Abdullah Çağrı BİBER  
Dr. Adem YILMAZ Dr. Adem YILMAZ  
Dr. Arif AKÇAY Dr. Arif AKÇAY  
Dr. Berat AHİ Dr. Berat AHİ  
Dr. Emine KARASU AVCI Dr. Emine KARASU AVCI  
Dr. Ezgi MOR DİRLİK Dr. Ezgi MOR DİRLİK  
Dr. Fatma ARICI ŞAHİN Dr. Fatma ARICI ŞAHİN  
Dr. Funda BULUT Dr. Funda BULUT  
Dr. Gökhan KAYA Dr. Gökhan KAYA  
Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU  
Dr. İbrahim KEPÇEOĞLU Dr. İbrahim KEPÇEOĞLU  
Dr. İlhan ÖZGÜL Dr. İlhan ÖZGÜL  
Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL  
Dr. Melike FAİZ Dr. Melike FAİZ  
Dr. Naim ÜNVER Dr. Naim ÜNVER  
Dr. Nurdane YILMAZ Dr. Nurdane YILMAZ  
Dr. Sema KARA Dr. Sema KARA  
Dr. Selçuk ŞAHİNGÖZ Dr. Selçuk ŞAHİNGÖZ  
Dr. Sevcan CANDAN HELVACI Dr. Sevcan CANDAN HELVACI

# **Kastamonu Eğitim Kastamonu Education Dergisi Journal**

## **Yayın Kurulu / Editorial Board**

Dr. Alevriadou ANASTASIA, Univesity of Western Macedonia, Greece,  
alevridoua@gmail.com

Dr. Ebru KARATAŞ ACER, Gent University, Gent, Belgium  
ebrukaratas29@gmail.com

Dr. Hafize KESER, Ankara University, Ankara, Turkey,  
keser@ankara.edu.tr

Dr. Halil İbrahim YALIN, Cyprus International University,  
Cyprus  
hyalin@ciu.edu.tr

Dr. Irina KOLEVA, Sofia University, Sofia, Bulgaria,  
kolevairina@yahoo.com

Dr. John Philip SMITH, Columbia University, Columbia, USA,  
jps164@tc.columbia.edu

Dr. Kaya YILMAZ, Marmara University, Istanbul, Turkey,  
yilmaz.kaya@marmara.edu.tr

Dr. Loreta ULVYDIENE, Vilnius Univesity, Vilnius, Lithuanian,  
Loreta.Ulvydiene@khf.vu.lt

Dr. Mete AKCAOGLU, Georgia Southern University, Georgia, USA,  
makcaoglu@georgiasouthern.edu

Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University, Mersin, Turkey,  
rdikici@mersin.edu.tr

Dr. Ramazan ÖZEY, Marmara University, Istanbul, Turkey,  
rozey@marmara.edu.tr

Dr. S. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Ankara, Turkey,  
sadi@hacettepe.edu.tr

Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Bursa, Turkey,  
salihcepni@yahoo.com

Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu Univesity, Kastamonu, Turkey,  
skaymakci@kastamonu.edu.tr

Dr. Yasar BODUR, Georgia Southern University, Georgia, USA,  
ybodur@georgiasouthern.edu

Dr. Yavuz TAŞKESEN LİGİL, Atatürk University, Erzurum, Turkey,  
ytaskes@atauni.edu.tr

**Kastamonu Eğitim Dergisi, 28 (6), Hakem Listesi**  
**Ünvan-Adı-Soyad Üniversitesi**

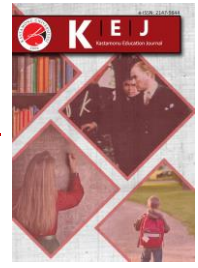
Adem BAYAR	Amasya Üniversitesi
Ebru KARATAS ACER	Gent Üniversitesi
Emel ARSLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Emine Feyza AKTAŞ	Balıkesir Üniversitesi
Emine KARASU AVCI	Kastamonu Üniversitesi
Erhan GÖRMEZ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Erhan YEŞİLYURT	Bülent Ecevit Üniversitesi
Erkan YANARATES	Kastamonu Üniversitesi
Erol ÇİYDEM	Kastamonu Üniversitesi
Esin SEZGİN	Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Fatma Zehra ÜNLÜ KAYNAKÇI	Bülent Ecevit Üniversitesi
Genç Osman İLHAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Göksal BİLGİCİ	Kastamonu Üniversitesi
Hatice AKKOÇ	Marmara Üniversitesi
Hatice Zeynep INAN	Uludağ Üniversitesi
Hicran ÇETİN GÜNDÜZ	Başkent Üniversitesi
İlknur ÇALIŞKAN MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
İlknur REİSOĞLU	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Lütfi İNCİKABI	Kastamonu Üniversitesi
Melike FAİZ	Kastamonu Üniversitesi
Muhammet Hanifi ERCOŞKUN	Atatürk Üniversitesi
Mustafa Serkan GÜNBATAR	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Nazlı Büşra AKÇABOZAN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Nihal LİNDBERG	Kastamonu Üniversitesi
Nurhak Cem DEDEBALI	Sinop Üniversitesi
Nurhayat ÇELEBİ	Karabük Üniversitesi
Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN	Uludağ Üniversitesi
Sadegül AKBABA ALTUN	Başkent Üniversitesi
Seda SARACALOĞLU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Seher ÖZCAN	Gazi Üniversitesi
Selçuk ŞAHİNGÖZ	Kastamonu Üniversitesi
Sevcan CANDAN HELVACI	Kastamonu Üniversitesi
Sinem Evin AKBAY	Mersin Üniversitesi
Şahin GÖKÇEARSLAN	Gazi Üniversitesi
Tansu MUTLU ÇAYKUŞ	Ankara Üniversitesi
Vedat AKTEPE	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Volkan ATASOY	Kastamonu Üniversitesi
Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI	Kastamonu Üniversitesi
Zeynep CİN ŞEKER	Atatürk Üniversitesi



<b>Makale ID/Adı</b>	<b>Yazar</b>	<b>Sayfa No</b>
797480- Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşım: STEAM	İsmail HELVACI, Meliha YILMAZ	2203 - 2213
3859-Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Standart Testlerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi	Eda BAYRAKTAOĞLU, Derya Neval AYEKİN FÜLGER	2214 - 2226
4030- Okul Öncesi Eğitim Ortamları Standartlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre Örneği	Özlem Melek ERBİL KAYA, Ezgi TÜRKKENT, Merve ÖZER, Nisan Cansu ERTAN, Okan ÖZER, Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT	2227-2242
4093- Ortaokul Öğrencilerinin Siyaset Okuryazarlık Düzeyleri	Özge TARHAN	2243-2256
4095- Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Olası Çözüm Önerileri	Nilay NEYİŞCİ, Tuğba TURABİK, Feyza GÜN, Nuray KISA	2257-2270
4121- Otantik Liderlik Davranışlarının, Örgütsel Adalet ve Öğretmenlerin İş Tatmini Üzerine Etkisinin İncelenmesi	Mehmet Yaşar KILIÇ	2271-2283
3939- Ortaokul Öğrencilerinde Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı	Ali SONKUR, Gökçen AYDIN, Aysel KADI DÖNDER	2284-2294
773346- Uzaktan Eğitimde Uzamsal Görselleştirme: 3 Boyutlu Tasarım Sürecinin Uzamsal Yeteneğe Etkisi	Ekmel ÇETİN	2295-2304
704381- Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Üzerine Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Etkisi: Özel Öğretim Yöntemleri-II	Selcan SUNGUR ALHAN, Ümit ŞİMŞEK	2305-2318
4004- Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeyleri ile Sorumluluk Davranışı Arasındaki İlişki	Beste DİNÇER, Halil İbrahim KOLAN	2319-2330
700428- Ortaokul Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Matematik Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Sevim SEVGİ, Merve ZİHAR	2331-2345



<b>Makale ID/Adı</b>	<b>Yazar</b>	<b>Sayfa No</b>
689350-Lisans 1. Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Sürecinde Akran Danışmanlarının Rolü	Semra Kimye, Orhan Yoncalık, Serap Nazlı	2346-2361
692492- Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi	Mehmet YILMAZ, Berrin DOĞUSOY	2362-2375
712897- Matematik Öğretmenlerinin Öğretimsel Kararlarındaki Etik Değerlendirmeler: Çoklu Durum Çalışması	Medine COŞKUN, Mehmet Fatih ÖZMANTAR, Ali BOZKURT	2376-2390
692753-En İyi Arkadaşın Kim? Okul Öncesi Kurumda Arkadaş İlişkileri	Nevra ATIŞ-AKYOL, Neslihan GÜNEY KARAMAN	2391-2400
702233-Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Gelecekte İş Bulmaya Yönelik Algı ve Özyeterliklerinin İncelenmesi	Binaz BOZKUR, Binnaz KIRAN, Özge CENGİZ	2401-2409
702220- 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Derse Özgü Becerilerin Öğretiminin Karşılaştırılması	Gülşah KURU, Ahmet ŞİMŞEK	2410-2423
741275- Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumundaki Türkçe Eğitimi Konulu Özet Metinlerin Akademik Yazım Tekniği Açısından Değerlendirilmesi (2016-2019 Örneklemi)	Serkan FURTUN	2424-2436
685052- Eğitim Tarihimizde Bir An: İkinci Meşrutiyet'in İlanı ve Darüşşafaka'nın Yeniden Kuruluşu	Bilal YURTOĞLU	2437-2449
710498- Okul Yöneticilerine Verilen İnceleme/Soruşturma Görevlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri	Halil TAŞ, Serkan ŞEKER	2450-2464



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşım: STEAM<sup>1</sup>

### Interdisciplinary Approach in Visual Arts Education: STEAM

İsmail HELVACI<sup>2</sup>, Meliha YILMAZ<sup>3</sup>

#### Anahtar Kelimeler

görsel sanatlar eğitimi  
disiplinler arası yaklaşım  
STEM  
STEAM

#### Keywords

visual arts education  
interdisciplinary  
approach  
STEM  
STEAM

**Başvuru Tarihi/Received**  
20.09.2020

**Kabul Tarihi /Accepted**  
05.10.2020

#### Öz

Bu çalışmada, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerine Sanatın entegre edilmesiyle temellenen STEAM yaklaşımı uygulamalarıyla verilen Görsel Sanatlar Eğitimi'nin bu yaklaşımı oluşturan disiplinlere yönelik görüşlere etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz'de bir ilde merkez ilçeye bağlı bir devlet okulunda gerçekleştirilen çalışma Görsel Sanatlar dersi kapsamında 6 hafta sürmüştür. Araştırmanın nitel araştırma ile modellenmiş, durum çalışması türlerinden açıklayıcı durum çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 6. Sınıfta öğrenim gören 25 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma verileri uygulama öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, uygulama öncesi ve sonrası STEAM ve STEAM disiplinlerine yönelik görüşlerine bakıldığında STEAM yaklaşımına dayalı etkinlikler ile gerçekleştirilen süreç öncesi öğrencilerin STEAM ve STEAM disiplinlerine yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonrası ise katılımcıların Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik disiplinlerine yönelik derinleşen ifadelerde buldukları; Sanat-Fen-Mühendislik disiplinlerinin entegrasyonundan bahsettikleri; sanata yönelik kapsamlı görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Önemli bulgulardan biri de sanata yönelik olumlu bir görüş gelişim/değişimi belirlenmesidir. Bulgular ışığında gerçekleştirilen uygulamanın STEAM disiplinlerine yönelik görüş gelişiminde yardımcı etkisi olduğu saptanmıştır. STEAM'in çerçevesinin netleşmesini ve uygulama örneklerinin zenginleşmesi için araştırmacılara ve program yapımcılara öneriler sunulmuştur.

#### Abstract

This study intends to determine the effect of the application of the STEAM approach, which is formed by integrating Art into Science, Technology, Engineering and Mathematics disciplines, within the scope of Visual Arts Education on the views towards STEAM disciplines. The study, conducted in a state school in the central district in a province of the Western Black Sea in the spring semester of 2017-2018 education, lasted 6 weeks as part of the Visual Arts class. The research was modeled with qualitative research and carried out within the context of descriptive case study, one of the types of case studies. The study group consists of 25 students studying in the 6<sup>th</sup> grade. Study data were collected with semi-structured interviews before and after the implementation, and semi-structured interview form data was analyzed with content analysis. Based on the research findings, when looking at students' views on STEAM and STEAM disciplines before and after the implementation; it was determined that the students' knowledge about STEAM and STEAM disciplines was not at a sufficient level before the process carried out with activities based on STEAM approach. After implementation, it has been determined that the participants made in-depth statements about Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics disciplines; they mentioned about the integration of Art-Science-Engineering disciplines; and they have comprehensive views on art. One of the important findings is the determination of a positive opinion development/change towards art. It was determined that the implementation carried out in the light of the findings had a supportive effect on the development of opinion towards STEAM disciplines. Suggestions have been presented to researchers and program developers to clarify the framework of STEAM and to enrich the implementation examples.

<sup>1</sup> Bu çalışma Prof. Dr. Meliha YILMAZ danışmanlığında İsmail HELVACI tarafından hazırlanan doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Kastamonu, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-5778-4278>

<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-7732-2660>



### Introduction

The interdisciplinary approach is based on the logic of using different fields that constitute the basis of the curriculum together. The interdisciplinary approach, which has been used in different ways in education for many years, contributes to the formation/development of high-level mental skills in solving complex problems. One of these interdisciplinary approaches is STEM. STEM concept is formed from the initials of Science, Technology, Engineering and Mathematics disciplines. The most up-to-date version of the STEM approach is STEAM, which is formed by integrating Art into the STEM discipline. STEAM consists of the initials of the Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics disciplines. STEAM is an education policy that spreads from Korea to the world education systems. STEM aims to create a society that presents products for the solution of possible problems that will exist in the future by addressing today's problems with a realistic perspective. STEAM, on the other hand, is a process that get involved at this point and creates originality by adding design process and aesthetic measures to this product. One of the most important arguments of the STEAM existence process is that the STEAM approach, which is formed by the addition of the discipline of Art, is not much different from STEM.

When the literature is examined, it is seen that STEAM studies are mostly studied by researchers in the field of science and mathematics, and the framework of implementations that can serve as an example for the integration of these disciplines is not clearly defined. Lack of studies to illuminate these points about the STEAM approach is considered to be an important problem. Studies in the field of STEM and STEAM have been carried out with science-based educators and researchers, this field has not been studied in art-oriented courses that provide aesthetics and design skills, and this area has not been studied by those people. All these information mentioned are the reasons for the realization of the study.

In the light of this information, the aim of the study is to determine the effect of STEAM implementations to be applied in the Visual Arts course on the views on STEAM disciplines and the opinions on the STEAM approach. In this study, which can be an example for the integration of STEM with different disciplines and implementation areas of STEAM, the answer to the question of "How do the views of the group in which the STEAM approach is applied in the Visual Arts Course change before and after the application?" has been sought.

### Method

The study was carried out with descriptive case study, one of the types of case studies within the scope of qualitative method. The study group consists of 25 students who are studying in the 6<sup>th</sup> grade in a state school in the central district of a province in the Western Black Sea in the spring semester of the 2017-2018 academic year. Data were collected through semi-structured interviews. The activities applied in the study were developed by the researcher and the implementation process was carried out by the researcher. The Visual Arts course in which the implementation was carried out was 1 lesson hour per week. The implementation process of the activities continued for 6 weeks and one activity was applied every week. In five of the activities, four disciplines of STEAM were used, while all disciplines are used in one activity. Science, Mathematics, Information Technologies and Visual Arts Course curriculum outcomes were taken into consideration in the activities prepared. The data from the interviews conducted within the scope of the research were analyzed with content analysis. The data were analyzed by inductive analysis. The inter-coder consistency percentage was calculated as 87.15.

### Result and Discussion

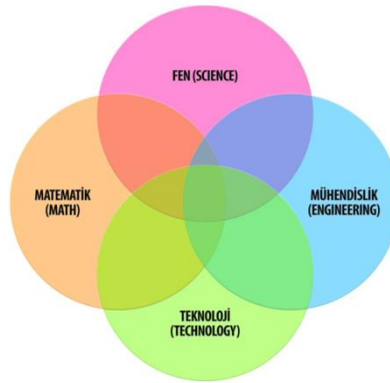
In the study, it was tried to determine the effect of the instruction given with the activities developed within the scope of STEAM, which is an interdisciplinary approach to be applied within the scope of the Visual Arts course, on the views on the disciplines that form STEAM. Before the implementation, the participants were categorized as being eclectic, if they were between know-not know; and being naïve if they have wrong or no opinion in their views on STEAM disciplines. This means that students either did not know or did not fully define STEAM before implementation. Those who cannot define STEAM are those who have heard this concept in various scientific activities or speeches and could not make sense of what they heard. In other words, opinions on STEAM and its sub-disciplines are very superficial.

When the opinions were examined after the implementation, there was a deepening and when the expressions were examined carefully, there was an improvement in the definitions. With the implementation, the participants developed opinions about STEAM and its disciplines. These rootings are clearly seen with the codings formed in Science, Mathematics, Technology and Engineering disciplines. In the sub-dimension of art, a perspective on art has been developed, formations such as color knowledge have been formed and the idea of the art-aesthetic connection has been seeded in their minds. The development of perception is also observed in the attitude towards art. In this context, it can be said that the study provides artistic thought formations in the consciousness of individuals. As a result of the research, it was found that the visual arts education delivered with the activities developed within the scope of the STEAM approach not only brought about positive changes in the views on art, but also brought about the development/changes of opinion towards other disciplines that form STEAM. It has been suggested that a formation of structure and program arrangement should be made in which STEAM discipline branch teachers can work in coordination. In addition, it is thought that STEAM's weaknesses and strengths should be determined by working in different disciplines.

## GİRİŞ

Eğitimin bireylerde yaratıcı düşünme, analitik bakış açısı ve tasarım becerisi kazandırabilmek temellerinde sürekli değişmekte olduğu bilinmektedir. Bu temeller farklı disiplinlerin bir arada kullanılması ile köklendirebileceğinden, uluslararası düzeyde de farklı disiplinlerin bir arada kullanılması eğilimi oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s.4). Disiplinler arası eğitim de ivmeli bir şekilde disiplin kombinasyonları ile sürekli eğitim için en iyi aramaya yönelik evrilmektedir.

Disiplinler arası yaklaşım öğretim programlarının alt yapısı oluşturan farklı alanların birlikte kullanılması mantığına dayanmaktadır. Eğitim içerisinde uzun yıllardır farklı şekillerde kullanılan disiplinler arası yaklaşım karmaşık problemlerin çözümlenebilmesinde (Condee, 2004), üst düzey zihinsel becerilerinin oluşması/gelişmesinin sağlanmasında katkı sağlamaktadır (Condee, 2004; Haring & Kelner, 2015; Michelsen, 2015). Başka bir ifade ile çağımızın en önemli gereklilikleri olan araştıran, sorgulayan, yaratıcı, karar verebilen bireylerin oluşturulması (Brophy, Klein, Porstmore & Rogers, 2008; Tyler-Wood, Knezek & Christensen, 2010) disiplinler arası yaklaşımın etki alanı kapsamındadır. Disiplinler arası yaklaşımın en güncel örneklerinden biri de STEM'dir. STEM kavramı Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin İngilizce baş harflerinden (Science, Technology, Engineering, Mathematics) oluşturulmuştur. Şekil 1'de görüldüğü STEM disiplinleri birbirleri ile ilişkili ve işbirliklidir.



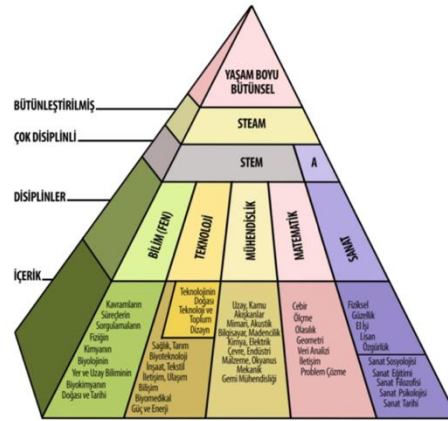
**Şekil 1. STEM yaklaşımı disiplinleri (Akgündüz vd., 2015)**

STEM yaklaşımı ilk kez 2001 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Ulusal Bilim Kurulu yöneticisi Judith A. Ramaley tarafından dile getirilmiştir (Yıldırım & Altun, 2015). ABD'nde doğan bu yaklaşım hızla Uzak doğu ve Avrupa ülkelerindeki eğitim sisteminde kendine yer edinmiştir (Yılmaz, Koyunkaya, Güler & Güzey, 2017). Ulusal eğitimimizde ise 2018 yılında öğretim programlarımızda gerçekleştirilen revizelerle eğitim sistemimize dahil edilmiştir (MEB, 2018, s.4-11). STEM ile güncellenen öğretim programında Fen ve Mühendislik disiplinlerinin birlikte kullanımı ders kitaplarındaki etkinliklerde görülmektedir.

STEM yaklaşımı yalnızca belirli bir zaman kesitinde verilebilecek bir yapıda değildir. Okul öncesinden yüksek öğretime kadar esnek bir uygulama alanı vardır (Çorlu, Caprao & Caprao, 2014). STEM farklı disiplinleri ile iş birliğine açık ve yeni kompleks yapılara dönüşebilen bir disiplinler arası yaklaşımdır. Bu kapsamda girişimcilik (STEM-Entrepreneurship, STEM+E) ve programlama (STEM-Computing, STEM+C) disiplinleriyle ülke ihtiyaçları düşünülerek eğitim politikalarının ve programlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Akgündüz vd., 2015). STEM yaklaşımının en güncel hali ise STEM disiplinine Sanatın entegre edilmesiyle oluşan STEAM'dir.

STEAM Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik disiplinlerinin İngilizce baş harflerinden oluşmaktadır. STEAM Kore'den Dünya eğitim sistemlerine yayılan bir eğitim politikasıdır. Bu bütüncül disiplinlerarası eğitim Yakman tarafından 2010'da geliştirilmiştir (Ayvaci & Ayaydın, 2017; Batı, Çalışkan, & Yetişir, 2017; Braund, 2015; Yakman, 2010). STEM günümüz sorunlarını gerçekçi bir bakış açısıyla ele alınarak gelecekte var olacak muhtemel sorunların çözümüne yönelik ürünler ortaya koyan bir toplumu şimdiden oluşturmayı hedeflemektedir. STEAM ise tam bu noktada devreye giren ve oluşturulan bu ürüne tasarımsal süreç ile estetik ölçüler ekleyerek özgünlük meydana getiren bir süreçtir. STEAM varoluş sürecinin en önemli argümanlarından biri de Sanat disiplininin eklenmesiyle oluşan STEAM yaklaşımı düşünme şeklinin, STEM'den çok da farklı olmadığıdır (Watson & Watson, 2013).

STEAM, STEM ile ulaşılmak istenen düzeyin üstünde konumlanmaktadır. Sanat disiplini içerisinde estetik, el işi becerisi, özgür tasarım süreci gibi içerikler yer almaktadır (Yakman, 2008). Yakman'ın (2008) piramidi bu konuda açıklayıcıdır:



Şekil 2. STEAM eğitimi (Yakman, 2008)

Etkili bir STEM içeriği oluşturulması için Sanat'a yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. STEAM eğitiminde yer verilmesi gereken içerikler şu şekilde sıralanmaktadır (Park & Ko, 2012):

1. Mevcut öğretim programlarının STEM yaklaşımını oluşturan disiplinler arasında bir karmaşa oluşturulmadan bir entegrasyon sürecine sokulmalıdır. Ayrıca, bütünleştirilmiş düşünme ya da kaynaştırılmış düşünme etkinlikleri STEAM ile kullanılabilir gibi STEAM'in her disiplinine yönelik olarak ayrı ayrı da çalışılabilir.
2. STEAM yaklaşımının yaratıcılık gelişimini kazandırmaya yönelik eğitim verilmesi aşamasında fen, teknoloji ve mühendislik disiplinlerine yönelik düşünme stratejilerinin kazanımlarının hedeflenmesi gereklidir. STEAM eğitiminde bireylerin temel bilimsel teorilerine yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması ve bu bilimsel teorileri teknoloji gelişiminde kullanılmalarına yönelik bir düşünce geliştirmelidir. STEAM disiplinlerinin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.
3. Hedefleri kazandırmada başarılı olan ve yaratıcılık geliştiren bir eğitim STEAM yaklaşımının temelidir ve bunun sağlanması için eğitimcilerle yaratıcı araçlar temin edilmesine ihtiyaç vardır. Eğitimcilerle yaratıcılığı geliştirici yöntemler, araçlar, etkinlikler geliştirilmesi gerekmektedir. STEAM ile sıklıkla anılan yaratıcı etkinlik kavramının da STEAM yaklaşımı ile entegrasyonu önemlidir.
4. STEAM eğitiminin odak noktalarından biri büyük resmi algılayabilmek becerisinin kazandırılmasıdır.
5. Gelişen dünya ile rekabet edebilecek bir fen, teknoloji ve mühendislik eğitimi insana özgü özellikler göz ardı edildiğinde çok anlamsız olabilir. Eğitim felsefesinin de değişen bu koşullara uyum sağlayacak şekilde bir başkalaşım süreci geçirmelidir.
6. STEAM eğitimi sadece fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik disiplinlerinin yanı sıra politika, çevre, toplum ve ekonomi disiplinleri ile de tümleşik bir süreçte eğitim sistemine katılmalıdır.
7. STEAM eğitiminin kilit noktalarından biri mühendislik disiplini için sözü edilen bütüncül tasarımıdır. Bütüncül tasarım, bilim insanları ve geleceğe yön verecek mühendisler yetiştirmekten daha derin bir kavramdır. Bilimsel etik, sosyal gelişim, liderlik ve etkili iletişim yeteneğinin de sürece dâhil olduğu yoğun bir yetenek geliştirme tasarımı ifade etmektedir.

Alan yazında STEM disiplinlerine Sanat'ın entegrasyonuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır ve bu çalışmalar incelendiğinde disiplinlerin bilgi, algı, tutum ve yaratıcılık üzerine etkisinin incelendiği görülmektedir (Yakman, 2008; Kwona, Namb & Lee, 2011; Sousa & Pilecki, 2013; Jin, Chong & Cho, 2013; Kim, Ko, Han & Hong, 2014; Henriksen, 2014; Jeong & Kim, 2015; Gülhan & Şahin, 2016; Rolling, 2016; Sochacka, Guyotte & Walther, 2016; Ayvaci & Ayaydın, 2017; Cook, Bush & Cox, 2017; Cook & Bush, 2018). Ulusal çalışmalarımız incelendiğinde ise STEAM ile ilgili yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Batı, Çalışkan & Yetişir, 2017; Özkan & Umdu-Topsakal, 2017; Gülhan & Şahin, 2018a; Gülhan & Şahin, 2018b). STEAM çalışmalarının sadece fen ve matematik alanındaki araştırmacılar tarafından yapılmasının yanı sıra bu disiplinlerin entegrasyonuna örnek teşkil edilebilecek uygulamaların çerçevesinin de net olarak belirlenmediği görülmektedir. STEAM yaklaşımı ile ilgili bu noktaları aydınlatacak çalışmalar olmaması önemli bir problem olarak düşünülmektedir. STEM ve STEAM alanında yapılan çalışmalar bilim temelli eğitimi ve araştırmacılar ile gerçekleştirilmiş, estetik ve tasarım becerisini kazandıran sanat odaklı derslerde ve bu alan çalışmalar yapan tarafından çalışılmamıştır. Bahsi geçen tüm bu bilgiler çalışmanın gerçekleştirilmesinin gerekçeleridir.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı, Görsel Sanatlar dersi içerisinde uygulanacak STEAM uygulamalarının STEAM disiplinlerine yönelik tutum ve STEAM yaklaşımına yönelik düşüncelere etkisinin belirlenmesidir. STEM'in farklı disiplinlerle entegrasyonuna ve STEAM'in uygulama alanlarına yönelik örnek olabilecek bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

- 1) Görsel Sanatlar Dersinde STEAM yaklaşımının uygulandığı grubun STEAM disiplinlerine yönelik görüşleri uygulama öncesi ve sonrası nasıl değişmektedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışmanın nitel yöntem kapsamında durum çalışması temelinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları, daha ayrıntılı ve geniş bir tanımlama yapılmasında ve bağlamsal analiz kullanılarak daha kompleks bir durumu açıklamada başvurulan yöntemdir (Yin, 2013). Araştırmada, durum çalışması türlerinden biri olan açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Açıklayıcı durum çalışmaları betimsel olmakla beraber durumla ilgili bilgi elde edilmesine/verilmesine yardımcı olur (Yin, 2009; Yılmaz & Yanarates, 2020).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz’de bir ilin merkez ilçesine bağlı bir devlet okulunda 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 25 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1. Çalışma grubuna ait özellikler**

	Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
Çalışma Grubu	6	13	12	25

Katılımcıların öğrencilerin aritmetik ortalamaları 73-98, 10-12 yaş aralığındadır. Araştırmanın nitel kısmının verilerinin elde edilmesinde, uygulamanın gerçekleştirildiği 25 öğrencinin uygulama öncesi ve sonrası görüşlerine başvurulmuştur. Akademik ortalamaları 76-98 aralığında, 13 kız 12 erkek ve yaşları 10-12 yaş aralığında değişen katılımcı grubu ile çalışılmıştır. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3...Ö25 şeklinde kodlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada toplanan veriler uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formu ile, uygulama sonrasında ise görüşme formuna ek bir soru ilave edilerek yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularının oluşturulmasında nitel araştırmalar konusunda uzman bir akademisyenden görüş alınmıştır. Uygulamaya başlamadan önce uygulamanın gerçekleştiği devlet okulundan farklı bir okulda 4 katılımcı ile pilot ön görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili kazanımları ve deneyimleri ile ilgili cevapları verebilmeleri kriteri göz önünde bulundurularak, görüşme sorularında gerekli revizeler yapılmış, sonda sorular oluşturulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

### Uygulama Süreci

Çalışmada uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Buna ek olarak çalışma boyunca “Fen Bilimi Uzmanı” titri ile fen eğitimi doktoru bir eğitimciden destek alınmıştır. Uygulamanın bilimsel ayağının sağlıklı ilerlemesi ve araştırmayı riske edebilecek bilgi ihtiyaçları öngörülerek bu önlem uygun görülmüştür. Uygulamanın gerçekleştirildiği Görsel Sanatlar dersi haftalık 1 ders saatidir ve ortaokul müfredatında zorunlu ders kapsamındadır. Araştırma sürecinde 8 hafta katılımcılar ile bir zaman geçirilmiş, bu sürecin ilk ve son haftası ön test ve son test verileri toplanmıştır. Etkinliklerin uygulama süreci 6 hafta boyunca devam etmiş ve her hafta bir etkinlik uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulama süreci ve etkinliklerin kapsadığı STEAM disiplinleri Şekil 3’te açıklanmıştır.

	S	T	E	A	M
RENK CÜMBÜŞÜ ETKİNLİĞİ	✓	X	✓	✓	✓
SPAGETTİ SEHPA ETKİNLİĞİ	✓	X	✓	✓	✓
POLLOCK YÖRÜNGE ETKİNLİĞİ	✓	X	✓	✓	✓
KÖPÜREN EBRU ETKİNLİĞİ	✓	X	✓	✓	✓
BEYAZ BALERİN ETKİNLİĞİ	✓	X	✓	✓	✓
KISA FİLM MADDELERİN HALLERİ ETKİNLİĞİ	✓	✓	✓	✓	✓

**Şekil 3. Uygulama etkinliklerinin kapsadıkları STEAM disiplinleri**

Etkinliklerin beş tanesinde STEAM'in dört disiplini kullanılırken, birinde ise tüm disiplinler kullanılmaktadır. Hazırlanan etkinliklerde Fen Bilimleri, Matematik, Bilişim Teknolojileri ve Görsel Sanatlar Dersi öğretim programları kazanımları dikkate alınmıştır. Uygulama süreci etkinlikleri içerikleri şu şekildedir:

**Tablo 2. Uygulama süreci etkinlikleri ve içerikleri**

Etkinlik	Etkinlik İçeriği
Renk Cümbüşü Etkinliği	Bu etkinlik STEAM yaklaşımının Fen, Mühendislik, Sanat ve Matematik alanlarına yönelik kazanımlar hedeflemektedir. Fen disiplininde ışık, tam ve yarı gölge; Mühendislik disiplininde ürün tasarımı; Matematik disiplininde uzaklık, daire, alan; Sanat disiplininde ise ana ve ara renk, estetik kavramını kazanarak tasarımlarını yapmaları beklenir. Bu etkinlikte işbirlikli çalışmadan yararlanılmaktadır.
Spagetti Köprüsü Etkinliği	Bu etkinlik STEAM yaklaşımının Fen, Mühendislik, Sanat ve Matematik alanlarına yönelik kazanımlar hedeflemektedir. Fen disiplininde ağırlık merkezi, denge; Mühendislik disiplininde ürün tasarımı; Matematik disiplininde uzunluk, geometrik şekiller ve matematiksel işlemler; Sanat disiplininde ise ana ve ara renk, estetik kavramını kazanarak tasarımlarını yapmaları beklenir. Bu etkinlikte işbirlikli çalışmadan yararlanılmaktadır.
Pollock Yörünge Etkinliği	Bu etkinlik STEAM yaklaşımının Fen, Mühendislik, Sanat ve Matematik alanlarına yönelik kazanımlar hedeflemektedir. Fen disiplininde dönme hareketi, yer çekimi, salınım, gezegenler; Mühendislik disiplininde ürün tasarımı; Matematik disiplininde geometrik şekiller ve matematiksel işlemler; Sanat disiplininde ise ana ve ara renk, estetik kavramını kazanarak tasarımlarını yapmaları beklenir. Bu etkinlikte işbirlikli çalışmadan yararlanılmaktadır.
Köpüren Ebru Etkinliği	Bu etkinlik STEAM yaklaşımının Fen, Mühendislik, Sanat ve Matematik alanlarına yönelik kazanımlar hedeflemektedir. Fen disiplininde fiziksel ve kimyasal tepkimeler; Mühendislik disiplininde ürün tasarımı; Matematik disiplininde geometrik şekiller ve matematiksel işlemler; Sanat disiplininde ise ana ve ara renk, estetik kavramını kazanarak tasarımlarını yapmaları beklenir. Bu etkinlikte işbirlikli çalışmadan yararlanılmaktadır.
Beyaz Balerin	Bu etkinlik STEAM yaklaşımının Fen, Mühendislik, Sanat ve Matematik alanlarına yönelik kazanımlar hedeflemektedir. Fen disiplininde elektromanyetik kuvvetler, mıknatıs; Mühendislik disiplininde ürün tasarımı; Matematik disiplininde geometrik şekiller ve matematiksel işlemler; Sanat disiplininde ise ana ve ara renk, estetik kavramını kazanarak tasarımlarını yapmaları beklenir. Bu etkinlikte işbirlikli çalışmadan yararlanılmaktadır.
Kısa Film: Maddenin Halleri	Bu etkinlik STEAM yaklaşımının Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik alanlarına yönelik kazanımlar hedeflemektedir. Fen disiplininde maddenin halleri; Teknoloji disiplininde teknolojik bir araç kullanımı, eğitimde teknoloji entegrasyonu ve program kullanımı; Mühendislik disiplininde ürün tasarımı; Matematik disiplininde geometrik şekiller ve matematiksel işlemler; Sanat disiplininde tasarım, estetik kavramını kazanarak tasarımlarını yapmaları beklenir. Bu etkinlikte işbirlikli çalışmadan yararlanılmaktadır.

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, eldeki yazılı dokümanların temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). İlk basamak için, görüşme formları müdahalede bulunulmadan bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Uygulama öncesi 15 sayfa, uygulama sonrası ise 28 sayfa olmak üzere toplam 43 sayfalık yazılı doküman elde edilmiştir. Hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılan görüşme verileri, başka bir araştırmacı tarafından da gözden geçirilmiş, görüşmenin deşifre edilmiş kayıtları, analize uygunluk için günlük konuşma dilinden arındırılmış, anlaşılabilirliği için düzenlenmiştir (Coolican, 2009; Kvale, 1996). Sonrasında görüşme, dokümanlaştırılma kurallarına göre yeniden düzenlenmiştir (Mayring, 2000). Veriler tümevarım analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler, yazar ve nitel çalışma uzmanınca birbirinden bağımsız olarak okunmuş ve bireysel kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Bireysel olarak oluşturulan bu kod ve kategoriler karşılaştırılmış, fikir birliğine varılana kadar kayıtlar incelenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla bireysel veri çözümleri arasında, Miles & Huberman'ın (1994) uyum yüzdesi formülü kullanmıştır ( $Uyum\ Yüzdesi = \frac{Uzlaşma}{Uzlaşma + Uzlaşmama} \times 100$ ). Uyum Yüzdesi 87,15 olarak hesaplanmıştır. Her bir araştırma problemine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası kodlama ve kategorileştirme yapılmış, alıntılara yer verilerek bulgular sunulmuştur.

## BULGULAR

Görsel Sanatlar Eğitimi dersinin STEAM yaklaşımı etkinlikleri ile gerçekleştirildiği çalışma grubunun STEAM disiplinlerine yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizine ait kodlama ve kategori yoğunlukları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Uygulama Öncesi ve Sonrası STEAM'e Yönelik Görüşlerine İlişkin Kodlama ve Kategori Yoğunlukları

Katılımcıların STEAM'e Yönelik Görüşlerine İlişkin Referans Sayısı ve Kodlama Yoğunluğu									
Uygulama Öncesi					Uygulama Sonrası				
Kategori	Kod	Referans sayısı	Kodlama yoğunluğu(%)	Kodlama yoğunluğu(%)	Kategori	Kod	Referans sayısı	Kodlama yoğunluğu(%)	Kodlama yoğunluğu(%)
Eklektik (Yarı Bilgili)	Mühendis	5	17,8	71,4	Fen/Bilim	Bilim insanı gibi olma	15	7,9	26,3
					Bilime katkı	16	8,4		
	Teknoloji	Teknolojik araç	8		4,2	17,3			
		Teknoloji gelişimi	11		5,8				
		Ürün yapma	21		11				
	Öğretim Program değişimi	6	21,4		Mühendislik	Tamir yapma	7	3,7	17,3
					Fen kitabı etkinliği	5	2,6		
	Bilim şenliği	9	32,1		Sanat	Sanatçı bakış açısı	23	12,1	32,1
						Estetik	18	9,5	
						Renkler	20	10,5	
Naif (Bilgisiz)	Bilmeme	8	28,6	Matematik	Hesaplama	12	6,3	24,3	
					Geometrik şekilleri kullanma	18	9,5		
					Ölçme	16	8,4		

STEAM yaklaşımına dayalı etkinlikler ile verilen sanat eğitiminin verildiği grubun uygulama öncesi *Naif* ve *Eklektik*; uygulama sonunda ise STEAM'in alt boyutlarını içerecek *Fen/Bilim*, *Teknoloji*, *Mühendislik*, *Sanat* ve *Matematik* kategorilerini oluşturmuşlardır. STEAM yaklaşımına dayalı etkinlikler uygulanmadan önce bu disiplinlerine yönelik bilgisiz ya da bilgili kabul edilemeyecek görüşlerde bulunmuşlardır. Naif kategorisinde STEAM'e yönelik hiçbir bilgisi olmayanlar ve bir cevapta bulunmayan; Eklektik kategorisinde STEAM'e yönelik doğru olmayan ya da eksik bilgilere sahip olan kodlamalar mevcuttur. Buna ilişkin öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"STEAM ne bilmiyorum [=bilmeme] ... Hiç duymadım." (Ö3-Uygulama Öncesi)

"Deney yapılan çadırda [=bilim şenliği] dönen bir top vardı. Ona STEM deneyi dediler" (Ö23-Uygulama Öncesi)

"Bilim şenliğinde [=Bilim şenliği] duvarda yazıyordu... Mühendis [=Mühendis] olmaktadır buluş yapmaktır. (Ö11-Uygulama Öncesi)

"Yeni fen kitabında [Öğretim programı değişikliği] var orada gördüm. (Ö3- Uygulama Öncesi)

"Hayatımda ilk kez duydum [=bilmeme]" (Ö12-Uygulama Öncesi)

"Oyun oynanan sitedir [=bilmeme]" (Ö19-Uygulama Öncesi)

"Öğretmenimizin bizi götürdüğü yerdeki [=Bilim şenliği] şeylerdir" (Ö17-Uygulama Öncesi)

Uygulama sonrası STEAM'e yönelik STEAM'in disiplinlerine paralel olarak Fen/Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik kategorileri oluşmuştur. STEAM yaklaşımına dayalı etkinlikler sonrası uygulama öncesine göre kod ve kategorilerin değiştiği ve gelişerek derinleştiği görülmektedir. Bu tespit araştırmanın en kıymetli bulgularındandır. STEAM'e yönelik bilgi eksikliği gözlemlenen katılımcılar, STEAM'e ve tüm disiplinlerine yönelik atıfta bulunmuşlardır. Katılımcılar bilimden, bilimdeki ilerlemeden, bilim insanının bilime etkisinden; teknolojiye ilişkin ilerlemenin sağladığı gelişim ivmelenmesinden, mühendisliğin bir araç gibi kullanımından ve ders kitaplarında yer alan fen-mühendislik-girişimcilik etkinliklerine yönelik farkındalıktan; sanata yönelik ilgi ve farkındalıktan söz etmişlerdir. STEAM kavramı içerisinde sanatçı, estetik kavramı, ürün ve tasarım çağrışımları saptanmıştır. Görsel sanatlar dersi içerisinde matematik hesaplamalar ve geometrik şekillere de atıfta bulunmuşlardır. Tüm bu bulgulara ilişkin uygulama sonrası öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Mühendis olmak bir şey yapmaktır [=ürün yapma] ... Ama öyle düz değil renkli şeyler [=renkler] yapan hangi rengin yakışacağına karar verebilen [=estetik] kimsenin yapmadığını yapan bir mühendis (Ö11-Uygulama Sonrası)

“Bizi ileri götürür [=bilimde katkı] eğlenceli biridir teknolojik şeyler yapar [=teknolojik araç] her şeyi aynı anda yapmaya çalışır düşünmeye bir ressam gibi [=sanatçı bakış açısı] çalışır.” (Ö13-Uygulama Sonrası)

“Kendimi büyük bir ressam [=sanatçı bakış açısı] gibi hissettim. Ama bir sürü şey yapabilen... Hesaplama [=hesaplama] yapabilen bir ressam gibi.” (Ö15-Uygulama Sonrası)

“Bu şekilde bilimde faydalı [=bilime katkı] olabilirim.” (Ö20-Uygulama Sonrası)

“Eğer yaptığım etkinliklerde bir de motor olsaydı dönseydi gece lambası [=teknolojik araç] olurdu...çok güzel olurdu bunu yaptıysam onu da yapardım [=ürün yapma].” (Ö16-Uygulama Sonrası)

## TARTIŞMA

Çalışmada, Görsel Sanatlar dersi kapsamında uygulanmak üzere disiplinler arası bir yaklaşım olan STEAM kapsamında geliştirilen etkinlikler ile verilen eğitimin, STEAM’i oluşturan disiplinlere yönelik görüşlere etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Görsel sanatlar eğitiminde STEAM yaklaşımının kullanılmasının katılımcılarda meydana getirdiği değişimlerin derinlemesine incelenmesi için uygulama öncesi ve sonrası görüşleri alınmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası görüşler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Oluşan kod ve kategoriler incelendiğinde, uygulamanın etkisine ilişkin olumlu yorumlarda bulunulabilir. Uygulama öncesi katılımcılar STEAM disiplinlerine yönelik görüşlerinde bilme-bilmeme arasında ise eklektik, yanlış ya da hiçbir fikre sahiplerse de naif olarak kategorileştirilmişlerdir. Bu, uygulamadan önce öğrencilerin STEAM’i ya hiç bilmedikleri ya da tam olarak tanımlayamadıkları anlamına gelmektedir. STEAM’i tanımlayamayanlar çeşitli bilimsel aktivitelerde ya da konuşmalarda bu kavramı duymuş ve duyduklarını anlamlandıramamış olanlardır. Başka bir ifade ile STEAM ve alt disiplinlerine olan görüşler çok yüzeyseldir.

Uygulama sonrasında görüşler incelendiğinde, bir derinleşme ve ifadeler dikkatle incelendiğinde tanımlamalarda iyileşme olduğu saptanmıştır. Uygulama ile birlikte katılımcılar STEAM ve disiplinlerine yönelik görüşler geliştirmişlerdir. Fen, Matematik, Teknoloji ve Mühendislik disiplinlerinde oluşan kodlamalarla bu köklenmeler açıkça görülmektedir. Sanat alt boyutunda ise sanata bir bakış açısı gelişmiş, renk bilgisi gibi temeller oluşmuş ve sanat-estetik bağlantısının fikri zihinlerinde tohumlanmıştır. Bu bulgu Yakman (2008)’in STEAM piramidin en tepe noktasında konumlandırıldığından araştırmanın en önemli sonuçlarından biridir. Sanata yönelik tutum içerisinde algı gelişimi de gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın bireylerin bilinçlerinde sanatsal düşünce oluşumları sağladığı söylenebilir. Sanatla bütünleştirilmiş bir öğretimin bireylerde duygu, düşünce gelişim sağlaması (Nimmo, 1998), araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Bireylerin eğitim süreçlerinde sadece matematik ve fen derslerinin kabartıldığı bir öğretim programı almaları hangi alanda olursa olsun ilerlemelerini sağlamaya yeterli değildir (Buyurgan & Buyurgan, 2012). Bu bağlamda, araştırmanın da geliştirmiş olduğu sanatsal kazanımlar değerlidir. STEM’in evrilmiş hali olarak kabul edilebilecek STEAM yaklaşımı alanında yapılan çalışmalarda da bu disiplinlere yönelik olumlu değişimlerin meydana geldiği tespit edilmiştir (Kim, Nam & Lee, 2014; Kim, Ko, Han & Hong, 2014; Kong & Ji, 2014; Kong & Huo, 2014; Özkan & Umdu-Topsakal, 2017; Gülhan & Şahin, 2018a; Gülhan & Şahin 2018b).

STEAM fen ve matematik alanında köklenen disiplinlerin özgünlükteki etkililiğinin sağlanabilmesi için çok önemlidir (Bequette & Bequette, 2012). Katılımcı görüşlerindeki değişimin ve özellikle sanatla ilgili olan bu gelişimin görsel sanatlar eğitimi kapsamında sağlanabilmesi kıymetlidir. Bu bulgu STEAM etkisi göz önünde bulundurularak iyi bir eğitim süreci tasarımı gerekliliğini de (Baki & Karadeniz, 2013), destekler niteliktedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, STEAM yaklaşımını kapsamında geliştirilen etkinlikler ile verilen görsel sanatlar eğitiminin sanatla ilgili görüşlerde olumlu değişimler meydana getirmesinin yanı sıra STEAM’i oluşturan diğer disiplinlere yönelik görüş gelişim/değişimleri de meydana getirmiştir. STEAM yaklaşımı ile verilen eğitimin STEAM disiplinlerine yönelik görüş gelişim/değişim sağladığı belirlenmiştir. Burada odaklanılması gereken sonuç Görsel Sanatlar eğitimi dersinde aynı anda fen, matematik, mühendislik, teknoloji ve sanat disiplinlerinde gelişme kaydedilebilmiş olunmasıdır. Görsel sanatlar dersi bütüncül bir bakış açısı ile diğer derslerle iş birliği yapacak şekilde tasarlandığında eğitimde işlevsel olduğu ve boyut kazandığı görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

### Program Yapıcılara Yönelik Öneriler

Görsel Sanatlar dersi öğretim programı iki boyutlu sanatsal çalışmalar ve renk bilgisi düzleminde kendine yer edinebilmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri ile bağdaşır şekilde çağrı yakalamaya yönelik revize edilebilir. STEAM kapsamındaki dersler arası gerçekleştirilebilecek iş birliği öğrenmede kesintisizlik de sağlayabilir. 2023 Eğitim Vizyonunun haberdar ettiği Tasarım-Beceri Atölyelerinde gerçekleştirilecek tasarım süreçlerinde estetik değerleri verebilecek sanatı odağa almak vizyonun hedeflediklerin gerçekleştirilmesine yardımcı olabilir.

Uygulamanın olumlu sonuçlar vermesindeki önemli etkenlerden biri çalışma yürütücülerinin özverisidir. Teorinin pratiğe yansımaları için STEAM’in her bir disiplin uzmanı ile koordineli çalışılmıştır. Bilinmektedir ki branşlar arası benzer koordineli çalışma yapabilmek MEB’in dinamikleri arasında çoğu zaman mümkün olmayabilir. STEAM disiplinlerini bünyesinde bulunduran tek bir öğretmenlik branşı da yoktur. Bu kapsamda branş öğretmenleri arası iş birliği sağlanabileceği bir platforma yönelik çalışmalar yapılabilir.

## Araştırmacılara Yönelik Öneriler

STEM'in diğer türevleri gibi STEAM de çoğunlukla sayısal altyapılı bakış açısı ile çalışılmaktadır. Özellikle yaklaşımın fen eğitimin tekeline algısı oluşmaktadır. Bunu yıkmak amacıyla STEAM kendisini oluşturan tüm disiplinlerce çalışılabilir. Bu sayede yaklaşımın zayıf ve güçlü yönleri belirlenerek iyileştirmeler yapabilme imkanı doğabilir. STEAM yaklaşımının çerçevesini netleştirmek ve etkililiğini sınamak maksadıyla bu alanda daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?*. İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi. <http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ayvacı, H. Ş & Ayaydın, A. (2017). Bilim teknoloji mühendislik sanat ve matematik (STEAM). (Ed. Çepni, S.) Kuramdan Uygulamaya STEM+A+E Eğitimi, (s. 115-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Barrett, B. S., Moran, A. L., & Woods, J. E. (2014). Meteorology meets engineering: An interdisciplinary STEM module for middle and early secondary school students. *International Journal of STEM Education*, 1(1), 1-6.
- Batı, K., Çalışkan, İ & Yetişir, M. İ. (2017). Fen eğitiminde bilgi işlemsel düşünme ve bütünleştirilmiş alanlar yaklaşımı (STEAM). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 91-103.
- Baki, A. & Karadeniz, M. H. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 619-636.
- Bequette, J.W. & Bequette, M. (2012). A place for art and design education in the STEM conversation. *Art Education*. 65(2), 40-47.
- Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 369- 387.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Condee, W. F. (2004). The future is interdisciplinary. *Teatre Survey*, 2, 235-240.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology*. (5th Edition). London: Hodder Education.
- Cook, K.L. & Bush, S. B. (2018). Design thinking in integrated STEAM learning: Surveying the landscape and exploring exemplars in elementary grades. *School Science and Mathematics*, 118, 93-103.
- Cook, K. L., Bush, S. B., & Cox, R. (2017). From STEM to STEAM: Incorporating the arts in roller coaster engineering. *Science and Children*, 54(6), 86-93.
- Çorlu, M. A. & Aydın, E. (2016). Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20-29.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A., & Hughes, G. (2013). The effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills. *School Science and Mathematics*, 113(5), 215-226.
- Gülhan, F. & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2018a). STEAM (STEM+Sanat) eğitimine yönelik etkinlik uygulaması: Aynalar ve ışık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 8(2), 111-126.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2018b). STEAM (STEM+Sanat) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, STEAM tutum ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 15(3), 1675-1699.
- Lam, P., Doverspike, D., Zhao, J., Zhe, J., & Menzemer, C. (2008). An evaluation of a STEM program for middle school students on learning disability related iep. *Journal of STEM education*, 9(1-2), 21-29.
- Haring, D. & Kelner, T. (2015). Why we got serious about interdisciplinary teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 68-72.
- Henriksen, D. (2014). Full STEAM ahead: Creativity in excellent STEM teaching practices. *The STEAM Journal*, 1(2), 1-7.
- Jeong, S. & Kim, H. (2015). The Effect of a Climate Change Monitoring Program on Students' Knowledge and Perceptions of STEAM Education in Korea. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1321-1338.
- Jin, Y., Chong, L. M. & Cho, H. K. (2012). *Designing a robotics-enhanced learning content for STEAM Education 2012*. 9th International Conference on Ubiquitous Robots and Ambient Intelligence (URAI) Daejeon, Korea.



- Judson, E., & Sawada, D. (2000). Examining the effects of a reformed junior high school science class on students' math achievement. *School Science and Mathematics, 100*(8), 419–425.
- Katz, G. (1998). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children* (2nd ed., pp. 27–45). Norwood, NJ: Ablex.
- Kim, D.H., Ko, D.G., Han, M.J. & Hong, S.H., (2014). The effects of science lessons applying STEAM education program on the creativity and interest levels of elementary students. *Journal of the Korean Association for Science Education, 34*(1), 43-54.
- Knezek, G., Christensen, R., Tyler-Wood, T., & Periathiruvadi, S. (2013). Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM. *Science Education International, 24*(1), 98-123.
- Kong, X., Dabney, K. P., & Tai, R. H. (2014) The association between science summer camps and career interest in science and engineering. *International Journal of Science Education, 4*(1), 54-65.
- Kvale, S. (1996). *Interviews an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kwona, S., Namb, D. & Lee, T. (2011). *The effects of convergence education based steam on elementary school students' creative personality*. T. Hirashima et al. (Eds.) (2011). Proceedings of the 19th International Conference on Computers in Education. Chiang Mai, Thailand: Asia-Pacific Society for Computers in Education
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Adana: Baki.
- Michelsen, C. (2015). Mathematical modeling is also physics-interdisciplinary teaching between mathematics and physics in Danish upper secondary education. *Physics Education, 50*(4), 489-494.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (*ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*). .07 Kasım 2018 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretimprogramlari/icerik/151> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2015). STEM Eğitim Raporu. 24 Kasım 2018 tarihinde [http://yegitek.meb.gov.tr/STEM\\_Egitimi\\_Raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Nimmo, J. (1998). *Connections: Using the project approach with 2-and 3-year-olds in a university laboratory school*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children* (pp. 251–267). Norwood, NJ: Ablex.
- Özkan, G. & Umdu Topsakal, U. (2017). Examining students' opinions about STEAM activities. *Journal of Education and Training Studies, 5*(9), 116-123.
- Park, N., & Ko, Y. (2012, September). Computer education's teaching-learning methods using educational programming language based on STEAM education. In *IFIP International Conference on Network and Parallel Computing* (pp. 320-327). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Robinson, A., Dailey, D., Hughes, G., & Cotabish, A. (2014). The effects of a science-focused STEM intervention on gifted elementary students' science knowledge and skills. *Journal of Advanced Academics, 25*(3), 189–213.
- Rolling, J. H. (2016). Reinventing the STEAM Engine for Art + Design Education. *Art Education, 69*(4), 4-7.
- Sochacka, N. W., Guyotte, K. W. & Walther, J. (2016). Learning together: A collaborative autoethnographic exploration of STEAM (STEM+theArts) education. *Journal of Engineering Education, 105*(1), 15-42.
- Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tal, T., Krajcik, J. S & Blumenfeld, P. C. (2006). An observational methodology for studying group design activity. *Research in Engineering Design, 2*(4), 722-745.
- Tenaglia, T. (2017). *STEAM curriculum: Arts education as an integral part of interdisciplinary learning*. Messiah College Curriculum and Instruction Research Project, Parkway.
- Watson, A. D., & Watson, G. H. (2013). Transitioning STEM to STEAM: Reformation of engineering education. *Journal for Quality & Participation, 36*(3), 1-4.
- Watter, J. J., & Diezman, C. M. (2013). Community partnerships for fostering student interest & engagement in STEM. *Journal of STEM Education: Innovations & Research, 14*(2), 47-55.
- Yakman, G.(2010). What is the point of STE@M? - A Brief Overview, 24 Kasım 2018 tarihinde [http://www.steamedu.com/2006-2010\\_Short\\_WHAT\\_IS\\_STEAM.pdf](http://www.steamedu.com/2006-2010_Short_WHAT_IS_STEAM.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Yakman, G. (2008). *STE@M Education: an overview of creating a model of integrative education*. Pupils Attitudes Towards Technology. 2008 Annual Proceedings: Netherlands.
- Yakman, G. & Hyonyong, L. (2012). Exploring the Exemplary STEAM Education in the U.S. as a Practical Educational Framework for Korea. [Journal of The Korean Association For Science Education, 32](http://www.kasim.org/2012/06/10/Exploring-the-Exemplary-STEAM-Education-in-the-U.S.-as-a-Practical-Educational-Framework-for-Korea/)(6), 1072- 1086.
- Yazar, T., Aslan, T., & Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 593-605.

- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2018). *STEM eğitimi üzerine derleme çalışması: Fen bilimleri alanında örnek ders uygulamaları*. M. Riedler et al. (Ed.) in VI. International Congress of Education Research 2014: Hacettepe University.
- Yıldırım, B. & Selvi, M. (2017). An experimental research on effects of STEM applications and mastery learning. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(2), 183-210.
- Yılmaz, A., & Yanarates, E. (2020). Determination of Metaphorical Perceptions of Prospective Teachers on the Concept of "Water Pollution" Through Triangulation. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1500-1528. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722554>
- Yılmaz, H., Koyunkaya, M. Y., Güler, F., & Güzey, S. (2017). Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) eğitimi tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1787-1800.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications
- Yin, R.K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Standart Testlerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

### Investigation of Preschool Teachers' Opinions About Standard Tests Applied in Early Childhood

Eda Bayraktaroğlu<sup>1</sup>, Derya Neval AYEKİN DÜLGER<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

1. Okul öncesi
2. Erken çocukluk
3. Değerlendirme
4. Standart test
5. Formal değerlendirme

#### Keywords

1. Preschool
2. Early childhood
3. Assessment
4. Standard test
5. Formal assessment

**Başvuru Tarihi/Received**  
18.07.2019

**Kabul Tarihi /Accepted**  
07.11.2020

#### Öz

Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde uygulanan standart testlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırma, ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenen 4'ü özel, 11'i devlet okulunda görev yapan toplam 15 okul öncesi öğretmeniyle derinlemesine görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde uygulanan standart testlere ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular derinlemesine incelenmiş belirlenen kodlar dört temel tema çerçevesinde sunulmuştur. Çalışmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimlerini takip etmede standart testleri kullanmadıklarını, daha çok gözlem metodunu kullandıklarını, gelişimsel değerlendirmeye yeterince vakit ayırmadıklarını ve bunun bilgi eksikliğinden kaynaklandığını göstermiştir. Bu nedenle araştırma sonuçları ışığında, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına değerlendirme konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir.

#### Abstract

This study, which was conducted to determine the opinions of preschool teachers about the standard tests applied in early childhood, is a qualitative research. The research was carried out using indepth interview method with a total of 15 preschool teachers working in 4 public and 11 public schools determined by accessible sample. In this study, semi structured interview form consisting of open ended questions was used as data collection tool. The data of the study were analyzed using the content analysis method. The findings of the study showed that preschool teachers did not use standardized tests to follow the development of their students, used more observation methods, did not spend enough time to develop a developmental assessment and this was due to lack of knowledge. The findings regarding the opinions of the teachers regarding the standard tests applied in the early childhood period were examined in depth and the codes determined were presented within the framework of four basic themes. Therefore, in the light of the results of the research, it is recommended that teachers and teacher can didates should be given training on assessment.

<sup>1</sup> Pamukkale Üniversitesi, Acıpayam Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Denizli, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-7287-3260>

<sup>2</sup> İlke Çocuk Evi, Denizli, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-6285-1949>

### Introduction

Early childhood assessment provides benefits to teachers, school administrators and parents who practice the program to recognize and support their children more effectively. Considering the effect of early childhood on the learning experiences in other periods of the child's life, it is necessary to evaluate the development of the children according to their level of development with the appropriate measurement tools in order to be able to support their development in the most appropriate way during this period and to provide the early possible detection of possible problems. A lasting impact on children's cognitive development, personalities and social behaviors depends on interventions in early childhood (Bredenkamp, 2015; UNICEF, 2003). When the relevant field is examined, it was observed that there were limited number of studies related to the qualification, the frequency and manner of assessment and assessment of preschool teachers who took an active role in raising the individuals of the future. In the light of this information, it is considered that it is very important to determine which standard tests the preschool teachers use as an assessment tool, and at what intervals they use these tests and the standard tests applied in early childhood.

In this study, it is aimed to examine the opinions of preschool teachers about the standard tests applied in early childhood. Within the scope of this basic objective; The aim of this study is to answer the basic problems such as how the preschool teachers think about the necessity of assessment in early childhood, whether they use standardized tests for developmental assessment, how often they follow developmental screening, and how they make developmental assessments of students with special needs.

### Method

This study was designed as a case study which is a qualitative research method. The study group was chosen from the classroom teachers in accordance with the homogeneous sampling method from the criterion sampling methods. In the study, Personal Information Form and a semi-structured interview form that is suitable for qualitative research consisting of openended questions were used as the data collection tool. The analysis of the answers to the openended questions in the interview form was evaluated using "descriptive analysis", one of the qualitative data analysis methods.

### Result and Discussion

Findings about the opinions of teachers about the standard tests applied in early childhood; It is presented within the framework of three basic themes: The opinions of preschool teachers about children's development follow-up roller, ler The opinions of preschool teachers on standard tests "and leri The opinions of preschool teachers on the follow-up of the development of their students". The interviews revealed that teachers preferred to make more observations to follow their students' progress. In the expression of very few teachers, the expression of development retardation was in order not to miss the critical period. Participant teachers evaluate the development of their students; they have felt feelings like responsibility, happiness, curiosity and excitement. This study shows that teachers do not have enough time to follow the progress of their students and do not understand its importance. However, it is understood from the statements of the teachers that children do not have enough knowledge about how to follow their progress. The interviews with the teachers revealed that the standard tests and the purpose of their use are not fully known but the names of some tests are known. When the teachers' standard tests were not used in developmental assessment, when the interview data were examined, it was found that these trainings were used in some provinces and because they were paid, it was found that the standard test was not used because the standard tests did not fit our culture. Although teachers have different opinions about the duration of follow-up of their students, it can be said that the majority have the right information about the development follow-up time. Participant teachers, however, strongly attribute the link between the educational objectives and developmental assessment. According to the teacher expressions, it is possible to say that the teachers do not determine the students with special needs, they do not use standard tests, they do not know how to evaluate the students with special needs, and they think that it is more appropriate for the students to make their development assessments by the experts themselves.

In summary, the results of this study showed that teachers did not devote enough time to developmental assessment and this was due to lack of knowledge. Therefore, in the light of the results of the research, it is recommended that teachers be given training on assessment. The combination of different methods of development assessment makes a significant contribution to identifying children with special needs. It is recommended to raise awareness of the ways in which children with special needs should be identified. To ensure this, teachers can be informed about the importance of development assessment and standardized tests in preschool education institutions. In addition, experts may record and publish online videos on the subject. In this way, teachers should be told about the necessity of regular developmental assessment of children.

## GİRİŞ

Erken çocukluk eğitiminde değerlendirme, gelişimsel çerçevede ele alınan, çocuğun gelişimini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Bir çocuğun gelişiminin en üst düzeye ulaşmasının sağlanması için ilk ve en önemli adım, çocuğun gelişimini doğru yaklaşımlar ile değerlendirmektir (Karaaslan, 2016). Erken çocukluk döneminde 'değerlendirme' ye yönelik tanımlar incelendiğinde birçok farklı görüşle karşılaşılrsa da değerlendirme; bireyi tanımak, özel durumlarını, ihtiyaçlarını tespit etmek, gelişim ve öğrenme sürecine katkı sağlamak, bireyin kendi farkındalığını kazandırmak ve bireye uygun olanaklar sunmak için çeşitli kaynaklardan bilgi edinme ve bir yargıya varma süreci olarak özetlenebilir (Özkan, 2015).

Etkili öğrenme sürecinin en önemli aşaması olan değerlendirme konusu gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Öğretmenin görevini etkili bir şekilde yürütebilmesi çocuğu tanıyıp objektif olarak değerlendirmesine bağlıdır. Çünkü öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerin anlama düzeylerini ve bilgi oluşturma becerilerini öğretmenlere açık bir şekilde yansıtan en önemli etmen değerlendirme aşamasıdır (Ay, 2015). Değerlendirme aşamasındaki süreç ile çocuğun gelişim alanları ile ilgili sürekli ve ayrıntılı bilgi sahibi olunur (Önder, 2016) ve öğretmen bu değerlendirme sürecinin sorumluluğunu taşır (Mcafee ve Leong, 2012). Öğretmen çocukları hazırladığı değerlendirme planına göre gözler, gerekli verileri toplar, özetler ve değerlendirir (Tuğrul, 2005). Çocukların gelişimindeki ilerleme ya da sapsmaları ölçerek aileleri de çocuk hakkında bilgilendirir (Can Gül, 2009). Öğretmenin eğitim süreci sonunda, planladığı hedeflere ulaşmış olması gerekir. Öğretmenler eğitim planlarını düzenlemek, uygulamak, öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve öğretim programlarının etkililiği belirlemek amacıyla da değerlendirmelerde bulunurlar (Ay, 2015). Değerlendirme aşamasının, diğer süreçlere de yol gösterici özelliği olması nedeniyle özenle uygulanması gerekir (Sezer, 2010).

Öğretmenler belirledikleri hedefler doğrultusunda planlar hazırlayarak eğitim faaliyetlerini yürütürler. Bu eğitim faaliyetleri içerisinde önemli yer tutan değerlendirme süreci çocukların gelişimini ve eğitimi destekler (Parlakaylı ve Yıldızbaş, 2007). Eğitimin başında, süreç içinde ve sonunda yapılan değerlendirme, programın ve eğitsel hedeflerin de ne ölçüde gerçekleştirildiğinin göstergesidir (Deniz Kan, 2007). Çocuğun bir şeyi yapabilme kapasitesi bilinmelidir. Çocuklar yapar, ancak çocuğun gerçekleştirilmeyen görevleri gerçekleştirme kapasitesi bilinmediğinden doğru bir şekilde değerlendirme yapılamayabilir (Lidz, 2003). Aslında değerlendirme "çocuklar ne biliyor ve ne yapabilir?" sorularının cevaplarına dair her çeşit ölçme yöntemi ve aracına işaret etmektedir (Mcafee ve Leong, 2012). Öğrencinin hazırbuluşluk düzeyinin belirlenmesi ile eğitim ortamı ve yönteminin, personelin yetkinliğinin belirlenmesi sağlanacaktır. Değerlendirmede bu çeşitliliğin her kademedeki eğitim için olması gerekir, ama erken çocukluk eğitiminde bir zorunluluktur. Çünkü okul öncesi dönem gelişimde kritik dönemlerdendir. Çocuğun gelecekteki öğrenme süreçleri için temel oluşturmaktadır (Tunçeli ve Zembat, 2017). Çocuğu tanıma ve değerlendirme, erken çocukluk döneminde çocukların güçlü ve gelişmeye açık veya zayıf yönlerinin belirlenmesi, desteklenmesi gereken özel ihtiyaçlarının doğru zamanda ve doğru yönlendirmelerle karşılanmasına olanak sağlar. Çocuklara kendilerini keşfetmesine fırsat yaratılması, bireysel ve sosyal duyarlılıklarının geliştirilmesi ve çocuğun kendi hakkında öz kontrol becerisinin gelişmesinin sağlanması için de değerlendirme süreci oldukça önemlidir (Can Gül, 2009). Tüm gelişim basamaklarının temeli olan erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan araştırmalar insan beynini erken deneyimlerin şekillendirdiğini ve bu deneyimlerin yaşam boyu süren etkisini vurgulamaktadır (Karaaslan, 2016). Bu dönemde elde edilen yanlış ve yetersiz değerlendirme sonuçları, gelişimin erken dönemde, uygun şekilde desteklenme fırsatının kaçırılmasına neden olurken; çocuklarla ilgili verilecek kararlar, uygulanacak etkinlikler ve alınacak önlemler onların sonraki dönemlerini daha sağlıklı bir şekilde geçirmelerini sağlayacaktır (Özkan, 2015).

Erken çocukluk döneminde değerlendirme, programın uygulayıcısı olan öğretmenlere hatta okul idaresine ve ebeveynlere, çocuklarını daha iyi tanıma ve destekleme için ve rakamsal bilgi toplama, erken çocukluk eğitimi kurumlarındaki diğer çocuklara veya toplumsal değerlere göre çocuğun seviyesini belirleme, bireysel farklılıklarını ölçme gibi çocuğu daha iyi tanıyabilme konusunda yardımcı olur (Can Gül, 2009). Gelişimin tanımında, takip eden yaş dönemi özelliklerine doğru bir ilerleme beklenir. Gelişim dönemlerinde farklı riskler ve kolaylaştırıcılar ile karşılaşıldığından, değerlendirmenin aralıklı olarak tekrarlanması, beklenen ilerlemenin olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Ancak, erken çocukluk döneminde gelişim değerlendirmesi, bu yaş grubuna özel yeterlilik de gerektirir. Gelişimi değerlendiren uzmanlar; gelişimi izlemeli, çocuğun işlevselliğine ve en üst düzeydeki gelişimine olumsuz etki edebilecek riskleri erken dönemde belirlemeli, risklerin çözümüne yönelik destekler konusunda bilgi sahibi olmalı ve ilerlemenin devam etmesi için nasıl destekleyebilecekleri konusunda aileye rehberlik etmelidirler (Karaaslan, 2016). Yani öğretmenler değerlendirme aşamasının sorumluluğu ile değerlendirmeye özgü profesyonel sorumluluğu da üstlenmelidir (Mcafee ve Leong, 2012). Erken çocukluk dönemi çocuklarının hızlı gelişim göstermeleri nedeniyle de doğru değerlendirme çok önemlidir. (Deniz Kan, 2007).

Okul öncesi dönemde, ölçme ve değerlendirme kavramları çocukların doğal yaşamlarının bir unsuru olarak ele alınmalıdır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Değerlendirme süreci aşamalı devam etmesi nedeniyle, süreci bölen bir uygulama olmaması oldukça önemlidir. Çocukların günlük yaptıkları materyaller değerlendirme aracı olarak kullanılmalı ve değerlendirme sürecinde çocuklara yer almalıdır (Deniz Kan, 2007). Çünkü okul öncesi eğitimde önemli olan sonuç değil süreçtir. Bu nedenle de sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Can Gül, 2009).

Çocukların gelişimleri ile ilgili geçerli ve güvenilir bilgiler elde etmek ve çocukların tüm gelişim alanları ile ilgili doğru değerlendirmeler yapmak için verilerin ev, okul farklı ortamlardan, oyun alanları gibi doğal anlardan toplanması gerekir. Bu gereklilik çocukların değerlendirilmesinde kullanılabilecek farklı yaklaşım ve araçlara dikkati çekmektedir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Bu yaklaşımlar formal, informal ve alternatif değerlendirme başlıkları altında toplanabilir. Formal değerlendirme, daha önceden hazırlanmış bir süreci takip eden özel olarak oluşturulmuş araçları kullanan bir değerlendirme türü (Tunçeli ve Zembat, 2017) iken informal değerlendirme, günlük rutinlerin içinde yer alan gözlem, görüşme ve deneyimleri içeren

değerlendirme türüdür (Özkan, 2015). Alternatif değerlendirmede ise çocuklar izlenir, materyal örnekleri alınır, uygulamalar oyun temellidir. Çocukların kendi bilgi düzeyleri ve yeteneklerine göre performanslarını gösterebilecekleri doğal ve anlamlı faaliyetler yapmaları sağlanarak yapılan değerlendirmedir (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Çocuğu tanımayı ve eğitim ortamına yerleştirmeyi sağlayan formal değerlendirme, çocukların farklı gelişim alanlarında, kendi yaş grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında ne durumda olduğunu belirler. Formal değerlendirme aracı olarak genellikle standart testler kullanılır (Yılmaz Topuz, 2015). Bu testler; yapılış şekli ve değerlendirme kriterleri daha önceden belirlenmiş olan çocukların ortak koşullarda, ortak işler verilerek değerlendirildiği testlerdir (Blake ve Wise, 2014; McAfee ve Leong, 2012). Temelde bir çocuğun gelişimini benzer özelliklerdeki başka çocuklarla kıyaslar (Beaty, 2018). Erken çocukluk döneminde, çocukların gelişim düzeylerini, öğrenme sorunlarını ve seviyelerini tespit etmeye yarayan, tüm çocuklara uygulanabilen gelişimsel tarama testlerine; çocukların okul için gerekli hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyerek, bir üst kademeye geçmesine karar verilen hazırbulunuşluk testlerine; gelişimsel tarama testleri sonuçlarına göre tekrar değerlendirilmesi ve müdahale planı oluşturulması için tanı konulması gereken çocuklar için tanılayıcı testler gibi standart testlere rastlanır. Bu testlere şu örnekleri vermek mümkündür: Metropolitan okul olgunluğu ve brainline okula hazırbulunuşluk testi, Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı, Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Marmara Gelişim Ölçeği, Denver II Gelişimsel Tarama Testi; Gessell, Bayley Testi, Peabody Resim Kelime Testi. Ayrıca ülkemizde okul öncesi eğitiminde kullanımı çok tercih edilmeyen bunun yanı sıra diğer ülkelerde sıklıkla kullanılan başarı testleri ve yetenek testleri de vardır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

Erken çocukluk döneminde değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşler incelendiğinde formal değerlendirme yöntemi ve standart testlerin kullanılmasının tartışmalı bir konu olduğu göze çarpar. İnfomal değerlendirme sürecinde öğrencilerin davranışları, sözlü sözsüz iletişimleri, yazılı notlar ve resimleri gibi öğrencilerle ilgili her türlü bilgi değerlendirme için kullanılacak veri niteliğindedir. Bu nedenle bazı kaynaklar çocukların içinde bulunduğu dönem ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda infomal değerlendirmeye, formal değerlendirmeye göre daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtir (Özkan, 2015). Hatta standart testlerle ilgili çocukların aynı testi farklı zamanlarda cevapladıklarında tutarlı cevaplar vermemeleri, birçok testin akademik performansın ancak çeyreğinden biraz fazlasını gösterdiği ve çocukların bazen 'bilmiyorum' derken aslında 'yapmak istemiyorum' demek istedikleri gibi sınırlılıklarına dikkat çeker (Beaty, 2018). Diffily (1994) erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin değerlendirmeye yönelik inanış ve uygulamalarını incelediği araştırmasında, öğretmenler standart testlere karşı negatif görüş bildirmişlerdir ve bu testlerin çocuklar için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ancak çocukların nasıl ve ne derece gelişip olgunlaştığını bilmenin yanında, çocukların gelişim ve öğrenmesinde bir problem olup olmadığını da bilmeye ihtiyacımız vardır. Erken çocukluk döneminde değerlendirme; çocuğun akademik becerileri hakkında bilgi edinmek, çocuğun sağlık açısından tanılanması, çocuğun gelişiminde bir gecikme olup olmadığı, erken çocukluk eğitimi programlarının özel eğitimle desteklenip desteklenmeyeceği ve program geliştirmek amacı ile de yapılmaktadır. Yani erken çocukluk döneminde değerlendirmenin amaçları arasında özel öğrenme veya gelişimsel gereksinimi olan çocukların belirlenmesi de yer alır (Tunçeli ve Zembat, 2017). Erken çocukluk dönemindeki çocukların uzun süreli gelişimlerini sağlamak, gelişim geriliği yaşayan çocukları tespiti etmek ve erken müdahale programı oluşturmak önemlidir (Kahraman, Ceylan ve Korkmaz, 2016).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışan bir öğretmen gelişim takibi yapabilmek ve en üst seviyede eğitimini desteği yapabilmek için standart testler gibi bazı araçlar kullanılmalıdır (Kahraman, Ceylan ve Korkmaz, 2016). Özellikle gelişmekte olan ülkelerde çocuğun bakımını üstlenen kişiler gelişim ile ilgili yeterli bilgi düzeyinde olmayabilirler. Bu nedenle gelişimin değerlendirilmesinde standart araç kullanılması gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında daha fazla önem taşımaktadır (Karaaslan, 2016). Standartlaştırılmış testler, çocukların zamanla karşılaştırılmasını sağlar, tipik gelişmeden sapmanın derecesini belirlemek için bir temel sağlar (Bondurant-Utz ve Luciano, 1994). Gelişimsel geriliği veya özel gereksinimi olan çocukları belirlemek için gelişimsel tarama testleri ya da tanılayıcı testler kullanılır. Bu testler yetersizlik veya öğrenme güçlüğü riski bulunan çocukların belirlenmesinde ilk adımı oluşturur (Tunçeli ve Zembat, 2017). Yapılan araştırmalara göre, herhangi bir test kullanılmadan sadece klinik tespit ile gelişme geriliği tespit oranının %30, test kullanılarak ise %70-80 çıkarılabildiğini göstermiştir (Demirci ve Kartal, 2012). Ancak kullanılacak standart testlerin yüksek geçerlilik ve güvenliğe sahip olanların tercih edilmesi bununla birlikte öğretmenin testi nasıl kullanacağı ve sonuçları nasıl değerlendireceği konusunda eğitim alması gerekmektedir (Can Gül, 2009). Buna paralel olarak Sezer (2010), okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi kullanma düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerden standart testleri kullandıklarını belirtenlerin, standart testleri her yaş grubu için ayrı hazırlanması, programın geliştirilmesinde yol gösterici rol oynaması, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarması gibi özelliklerinden dolayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerden standart testleri kullanmadıklarını belirtenlerin, geçerlik ve güvenilirliği yüksek test bulmak zor olması, testleri uygulamanın uzun zaman ve uzmanlık gerektirmesi gibi nedenlerle kullanmadıklarını belirlemiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim programı incelendiğinde değerlendirme yöntemlerinin nasıl uygulanacağı ve örneklerinin verildiği ancak standart test olarak herhangi bir örneğin sunulmadığı dikkati çeker (Sezer, 2010). Şıvgın (2015), yaptığı çalışmasında öğretmenlerin tekniklerin örneklerini yetersiz bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Toplumumuzun en az %10'unu özel gereksinimi olan bireyler oluşturmaktadır ve ülkemizde bu alanda yapılan araştırmalar çocukluk dönemini kapsamakta yetersizdir. Gelişimsel zorlukları olan çocukların toplumun %10-16'sından az olmadığı tahmin edilebilir. Özellikle erken çocukluk döneminde gelişimsel testler uygulanırken bilişsel gelişimin çeşitli alanları incelenmeli ve klinik tespitler, aile görüşleri, standardize edilmiş psikometrik ölçümler gibi farklı yöntemler birlikte kullanılmalıdır. Genellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarda; %5-10 oranında dil gelişimi sorunu, %8 öğrenme güçlüğü sorunları, %1-1.5 bilişsel sorunlar görülür. (Karaaslan, 2016). Tarama testlerinden kimileri çocukların gelişimlerini bir bütün halinde değerlendirirken, kimileri de sadece

çocukların dil gelişimlerini değerlendirmektedir. Çocuğun akran ilişkilerini ve kendini tanıyarak bireyselleşmesini sağlayan dil çocuğun gelişiminde en önemli basamaklardan biridir (Crain ve Lillio Martin, 1999; Davies, 2010), Erken tanı ve müdahale için çocukların yaşamları boyunca gelişim değerlendirmesi yaptırılmaları önerilmektedir. Öncelikle 0-6 ay arasında bebekler bir kez mutlaka gelişimsel taramadan geçmelidir, daha sonra ise en az 12-18 ay, 2-3 yaş ve 5-6 yaş arasında çocukların gelişimsel değerlendirmeleri yapılmalıdır (Madan ve Tekin, 2015).

Erken çocukluk döneminde çocukların gösterdikleri hızlı gelişimden dolayı aileler, öğretmenler ve eğitimciler çocukların gelişim süreçleri ile daha fazla ilgilenmeye başlamışlardır. Bu değişime bağlı olarak sadece birkaç tane olan değerlendirme araçlarının da sayısı artmıştır (Demircan ve Olgan, 2011). Davranış değerlendirme ölçekleri, görsel algı testleri, performans envanterleri, portfolyo, benlik kavramına ilişkin araçlar, sosyometrik testler, video ve ses kayıtları bunlardan sadece bazılarıdır (Beaty, 2018). Okul öncesi çocukları tanıma da kullanılan bilimsel ölçme araçlarından çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olanını seçmek, doğru değerlendirme uygulamaları yapmak öğretmenler için zor olabilmektedir (Özkan, 2015). Öğretmen aile iş birliğine yönelik (Işık, 2007; George, 2012) ailelerin öğretmenlerle iletişim süreçleri, ailelerin beklentileri ve iletişim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların incelendiği araştırmada öğretmenler 'ailelerin değerlendirme sürecinde görünür olmadığını' belirtmiştir (Mehlig, 2013).

Ölçme ve değerlendirme araçlarından bazıları da uzmanlık gerektirdiğinden okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılamamaktadır (Yılmaz Topuz, 2015). Çünkü okul öncesi öğretmenleri ancak ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitimi alır ve edindikleri deneyimi etkin bir şekilde kullanabilirlerse ölçme ve değerlendirme işlemlerini nesnel ve güvenilir bir şekilde yapabilirler. Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan öğretmenler ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken, yeterli bilgi, beceri ve tutuma sahip olurlarsa eğitim açısından olumlu çıkarımlar olacaktır (Çakan, 2004). Bu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapabilme hususunda yeterli bilgiye sahip olmaları için yüksek öğretim kurumlarından mezun olmadan önce iyi bir eğitim almış olmaları ve meslek hayatlarında hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları gerekir (Erdemir, 2007).

Erken çocuklukta değerlendirme, programı uygulayan öğretmenlere, okul yöneticilerine ve anne babalara, çocukları daha etkin bir şekilde tanıma ve destekleme konusunda yararlar sağlar. Erken çocukluk dönemi çocuğun yaşamının diğer dönemlerindeki öğrenme yaşantılarına etkisi düşünüldüğünde, bu dönemde gelişiminin en uygun şekilde desteklenebilmesi ve olası mümkün sorunların erken tespiti ile gerekli erken müdahalelerde bulunulabilmesi için çocukların içinde buldukları gelişim düzeyine uygun ve doğru ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi gereklidir. Çocukların bilişsel gelişimleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki yaratılması erken çocukluk döneminde yapılacak müdahalelere bağlıdır (Bredenkamp, 2015; UNICEF, 2003). İlgili alan yazın incelendiğinde geleceğin bireylerinin yetiştirilmesinde etkin görev alan olan okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik, uygulama sıklığı ve şekli, tutum ve görüşleri ile ilgili Ülkemizde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir (Deniz Kan, 2007; Demirci ve Kartal, 2012; Yılmaz Topuz, 2015; Kahraman, Ceylan ve Korkmaz, 2016; Işıkoglu Erdoğan ve Canbeldek, 2017; Yiğit, Özyurt ve Adıyaman, 2019). Bu bilgiler ışığında okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme aracı olarak hangi standart testleri kullandıkları, bu testleri hangi aralıklarla kullandıkları gibi erken çocukluk döneminde uygulanan standart testler ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

## Araştırmanın Amacı ve Problemi

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin standart testlere ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç kapsamında; okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel değerlendirmede standart testlerden hangi şekilde yararlandıkları, kullandıkları standart testlerin neler olduğu, standart testleri kullanma amaçları ve özel gereksinimi olan çocukların değerlendirilmelerinde standart testlerin uygulanması ile ilgili görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde uygulanan standart testlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel durum araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya ve anlatmaya çalışırlar (Merriam, 2015). Nitel araştırma, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimlemeye, katılımcıların bakış açılarını anlamaya ve yansıtmaya dayalı bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### Katılımcılar

Katılımcılar rastlantısal olmayan örnekleme türlerinden biri olan uygun veya elverişlilik (convenience) örnekleme türü ile belirlenmiştir. Bu tür örnekleme, araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemini kullanma olanağının olmadığı durumlarda kullanılır (Kılıç, 2013). Denizli il merkezinde uygun örnekleme yöntemiyle 15 okul öncesi öğretmeni seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde 7'sinin 25-35 yaş aralığında (%46,6), 6'sının 36-45 yaş aralığında (%40), 2'sinin 46-55 yaş aralığında (%13,3) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 13'ü lisans (%86,6), 2'si ise yüksek

lisans (%13,3) mezundur. Katılımcılardan 3'ü 1-5 yıl (%20), 4'ü 6-10 yıl (%26,6), 4'ü 11-15 yıl (%26,6), 2'si 16-20 (%13,3) ve 2'si 21 yıl ve üstü (%13,3) mesleki kıdeme sahip olduklarını belirtmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Bu amaçla standart testlerle ilgili açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular hazırlanmadan önce, araştırma içeriği ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Daha sonra görüşme formunda yer almasına karar verilen sorular seçilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formunun amacı ve kapsamı açısından değerlendirmesini yapmak ve geçerliliğini sağlayabilmek için 4 akademisyenden görüş alınmış daha sonra 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmacılar öğretmenlere yapılan çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgiler vermiştir. 15 öğretmen ile 40-60 dakika arasında süren bireysel derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kaydı alınarak daha sonra yazıya dönüştürülmüştür. Görüşmelerde öğretmenlere kişisel bilgileri sorulduktan sonra "Kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yapıyorsunuz ve en son hangi okuldan mezun oldunuz? Öğrencilerinizin gelişimlerini takip etmek istediğiniz bir günde neler yaparsınız anlatır mısınız? Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimleri sizce neden takip edilmelidir? Öğretmenlik mesleğiniz boyunca sınıfınızda tanıdık konulmuş özel gereksinimli bir öğrenciniz oldu mu? Standart testler nedir tanımlar mısınız? Standart testlere örnek verir misiniz? Standart testlerle ilgili görüşleriniz nelerdir? Gelişim testlerini uygularken neler hissediyorsunuz? Bir veli sınıfına gelerek çocuğuna herhangi bir test uygulanmasını istemediğini söyledi. Bu durumda ona ne cevap verirsiniz? Sizce ideal öğretmen gelişim testlerini hangi sıklıkla uygular? Eğitim hedefleri ve gelişimin değerlendirilmesi arasındaki bağı nasıl yorumlarsınız? Okulunuzda çocuk gelişimi uzmanı, rehber öğretmen veya psikolog var mı? Okullarda standart testleri kimlerin uygulaması gerektiğini düşünüyorsunuz?" şeklinde yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde yorumlamaktır. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için özetlenen ve yorumlanan veriler, derinlemesine işlenerek yeni kavramlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada veriler dört aşamada analiz edilmiştir:

1. Verilerin kodlanması; veriler okunarak kodlar belirlenmiştir.
2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi; derinlemesine görüşme sorularına verdikleri cevaplara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur.
3. Kodlar ve temalar düzenlenmiştir.
4. Bulgular temalar doğrultusunda tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

### BULGULAR

Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde uygulanan standart testlere ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular derinlemesine incelenmiş; "Formal değerlendirme yöntemleri, informal değerlendirme yöntemleri, kritik dönem, gelişimin takibi, sorumluluk, mutluluk, merak, heyecan, GEÇTA, Metropolitan, Portage, portfolyo, yetenek, başarı testi, eğitim ücreti, eğitimde yeri, e-okul, rehber öğretmen, çocuk gelişimi uzmanı, okul öncesi öğretmenin sorumluluğu" şeklinde kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar bu çalışmada dört temel tema çerçevesinde; "Neden ve nasıl değerlendiriyorum?", "Ne hissediyorum?", "Standart testlerle ilgili ne düşünüyorum?" ve "Bana düşen görev nedir?" sunulmuştur.

### Neden ve Nasıl Değerlendiriyorum?

Bulguların derinlemesine incelenmesiyle belirlenen; formal değerlendirme yöntemleri, informal değerlendirme yöntemleri, kritik dönem, gelişimin takibi kodları "Neden ve nasıl değerlendiriyorum?" teması başlığı altında toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde okul öncesi eğitimi öğretmenleri çocukları değerlendirmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminin yaşamın kritik bir dönemi olması sebebiyle çocukların değerlendirilmelerinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı bir öğretmen aşağıdaki ifadeleri ile çocukları değerlendirmenin önemini net bir şekilde açıklamıştır.

"Ağaç yaşken eğilir, çünkü kişilik gelişimi ve zekâ gelişimi erken çocukluk döneminde büyük önem taşır, büyük bölümü erken çocukluk döneminde gelişir. Gelişimleri ile ilgili sorunlar önceden tespit edilmeli. Gelişim dönemlerine uygun özelliklere mi sahipler; eksiklik ve farkındalıklarını ileriki dönemler için önemli bunlar. Çocuk büyüdüğünde sorun yaşamaması diye takip edilmeli(Ö7)."

Yukarıdaki ifadelerde Öğretmen 7, erken dönemde çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesinin sorunların önceden çözümlenmesi adına önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gelişimsel olarak önemli değişimlerin meydana geldiği erken çocukluk



döneminde gelişimin mutlaka takip edilmesinin çocuğun yetişkinliğe doğru gelişim süreci için kritik olduğu aşağıdaki öğretmen ifadelerinde bir kez daha vurgulanmıştır.

“Erken çocukluk dönemi önemli, bir fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim dönemidir ve bu dönemde, tüm bu alanlarda ömür boyu sürecek gelişimin temeli atılacağı ve çok önemli kısmı çocuk tarafından kazanılacağı için, erken çocukluk dönemi gelişim açısından son derece önemlidir ve mutlaka takip edilmelidir. Gelişim özelliklerinin eksik olması farklı açılardan sorun olduğunun göstergesi olabilir çünkü kritik dönemler var. Gecikirse telafisi olmuyor (Ö13).”

Görüşme sonuçlarının hemen hemen tüm öğretmenlerin değerlendirmenin önemini dile getirdiklerini göstermektedir. Çocukları değerlendirme için hangi araçları kullandıkları sorulduğunda gözlemin en fazla tercih edilen araç olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle çocukların serbest oyunda gözlemin onları değerlendirme en etkili yol olduğu “Öğrencilerime sınıfta paylaşım gerektiren oyunlar oynatırım. Bunun sebebi çocukların oyun oynamalarını sağlayarak, kendi aralarında oynarken daha rahat gözlem yapmam. Oyun içerisinde nasıl davrandıklarını gözlemler not alırım (Ö3)” ifadeleri ile açıkça dile getirmiştir.

Serbest oyunun yanı sıra, günlük planları içerisinde yer verdikleri etkinliklerde veya sohbet sırasında çocukları değerlendirdiklerini belirten bir öğretmen; “Küçük kas gelişimlerini kontrol etmek istediğim bir günde öğrencilerim için hareketli etkinlikler ve zihinsel etkinlikler planlarım. Onların bunları yapıp yapamama durumlarına göre değerlendirme notları tutarım(Ö8).” Bu ifadeyle, öğretmen değerlendirme amaçlı etkinlikler planladığını ve notlar aldığını belirtmiştir.

Değerlendirmede gözlemin yanı sıra görüşme ve değerlendirme formlarını kullandıklarını ifade eden öğretmenlerde olmuştur. Örneğin, Öğretmen 2 “Öğrencilerimin gelişimlerini takip etmek istediğim zaman, daha önce onlara öğretmiş olduğum kavram, bilgi ya da konu hakkında sorular yöneltirim. Konularla ilgili onlara vermiş olduğum bilginin kalıcılık ve kazanım durumunu genellikle soru cevap yöntemi ile değerlendiririm” diyerek çocuklarla görüşmeler yaptığını dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen ise; “İnternette bulduğum genel bir değerlendirme formu var. Onu uyguluyorum. Tüm gelişim alanları ile ilgili sorular var. Oyun gözlem formu gibi formlarda var ama onları kullanmıyorum, içeriğinde lego köşesi, oyuncak köşesi gibi sorular içeriyor. Çocuklar artık o köşelerde oynamıyor daha çok dramatik oyun oynuyorlar. O yüzden beğenmedim(Ö10).” ifadeyle çocukların gelişimlerini değerlendirmek için değerlendirme formlarını kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu formlar arasında kendine göre kullanışlı olanları tercih ettiğini vurgulamıştır.

Görüşmeler sırasında okul öncesi öğretmenleri çocukları değerlendirirken standart testler, süre kaydı, işaret listesi, alternatif değerlendirme araçları gibi farklı değerlendirme araçlarını kullandıklarından söz etmemişlerdir. Dile getirilmeyen bu değerlendirme araçlarını öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirmede kullanmadıkları söylenebilir.

## Ne Hissediyorum?

Bulguların derinlemesine incelenmesiyle belirlenen; sorumluluk, mutluluk, merak, heyecan kodları “Ne hissediyorum?” teması başlığı altında toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler çocukları değerlendirirken; sorumluluk, mutluluk, merak ve heyecan gibi duyguları hissettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; “Erken tanı ve tedavi önemli olduğu için gelişim testlerini çok önemsiyorum. Öğrencinin gelişim gösterdiği, basamakları çıktığı durumlarda mutlu oluyorum (Ö15). Öğrencilerin farklılıklarını ortaya çıkarmalarına bir fırsat tanıyacağı için bu uygulamalar bende merak ve heyecan yaratıyor (Ö2).”

Yukarıda belirtilen ifadelerden öğretmenlerin çocukların gelişimlerini değerlendirirken çocukların ilerleme gösterdiklerini gördüklerinde olumlu duygular hissettikleri anlaşılmaktadır. Aşağıdaki ifade öğretmen 7 çocukların gelişimlerini değerlendirirken yaşadığı olumsuz duyguları şu şekilde anlatmıştır:

En yoğun hissettiğim duygu sorumluluk duygusu oluyor. Atladığım şeyler olduğunu test yaparken fark ediyorum. Kesin yaparlar diye düşünüyorum örneğin düz çizgide yürür. Bir öğrencim yapamadı. Ailesi ile görüştüm. Tekstilde işçi annesi orada başına bir şey gelmesin diye hep yürütece koymuşlar çocuğu, beş yaşında basmayı bilmiyor, hep parmak ucunda yürüyor. İlgili aile çocuktaki eksikleri tespit edip söylüyor. Öğretmen o zaman eksikliği hemen tespit ediyor, dezavantajlı bölgede okula gönderiyorum ya daha ne yapayım diyor. Çocuktaki eksikleri söylediğinizde taktı bu öğretmen benim çocuğuma diyor. Sen boş ver benim çocuğum iyi diyor. Öğretmende bu sefer bir şey söylemek ilgilenmek istemiyor (Ö5).” Bu ifadeyle, öğretmenin çocukların gelişimlerini takipte sorumluluk duygusunu kendisinde hissettiği fakat ailelerden de gelişim geriliğinin tespiti konusunda destek beklediği anlaşılmaktadır.

## Standart Testlerle İlgili Ne Düşünüyorum?

Bulguların derinlemesine incelenmesiyle belirlenen; GEÇTA, Metropolitan, Portage, portfolyo, yetenek, başarı testi, eğitim ücreti, eğitimde yeri, e-okul kodları “Standart testlerle ilgili ne düşünüyorum?” teması başlığı altında toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, standart testlerin ne olduğunun ve kullanım amacının tam olarak bilinmediğini fakat bazı testlerin isimlerinin bilindiğini ortaya koymuştur. Öğretmen ifadelerinde standart testlerden Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇTA)’ya, Denver’a, Metropolitan Okul Olgunluğu Testine ve Portage testine rastlanmıştır.

“Standart testler performans ve davranış testleri olarak genel anlamda ikiye ayrılır. Hiç uygulamadım ama biliyorum. Standart testler tüm çocuklara uygulanan klasik testlerdir. Çocuğun gelişim özelliklerinin taraması amaçlanır. Standart test verileri değerlendirilerek çocuğun gelişimi ile ilgili fikir edinilir. Bunlardan bazılarının metropolitan okul olgunluğu testi, gazi erken çocukluk değerlendirme aracı, portage. Bir de denver vardı onun gibi. Benim hiç sertifikam yok. Duygusal zekâ testleri de var (Ö12).”

“Genel yetenek testleri belirli düzeylerde bireyin genel zihin yeteneklerini; özel yetenek testleri, müzik, resim gibi alanlarda öğrencinin sahip olduğu özel zihin yeteneklerini; farklı yetenek testleri de dil yeteneği, soyut kavrama gibi farklı zihin yeteneklerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır(Ö8).”

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin standart testlerin ne olduğu ile ilgili net bir bilgisi olmamakla birlikte akıllarında kalan genel bilgilere rastlanmaktadır. Öğretmenler standart olmayan bazı başka testleri standart test olarak dile getirmişlerdir. Örneğin katılımcı bir öğretmen; “Standart testler rehberlik ve araştırma tarafından çocuğa uygulanması önerilmiş testlerdir. Bireylerin hepsine uygulanabilen bir testtir. Yetenek, başarı, ilgi testleri olabilir, bu konuda bilgim yok (Ö2).” şeklinde ifadelerinde standart testlerin ne olduğunun bilinmediği görülmektedir.

Benzer şekilde başka bir öğretmen; “Özel merkezlerde doktorların uyguladıkları testler. Doktorlar dışında uygulanması çok büyük zarar verebilir çocuğa. Doktorlar çocukların gelişimlerinde bir aksilik görürlerse bu testi uygulatırlar. Neler olduklarını bilmiyorum. Kişilik testi ve davranış testi olabilir. Bu çocuğun gelişimine göre değişir (Ö9).” ifadesiyle standart testlerin ne olduğunun ve kullanım amacının tam olarak bilinmediği görüşüne örnek oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin standart testleri neden gelişim değerlendirmede kullanmadıklarında ilişkin görüşme verileri incelendiğinde, bu eğitimlerin belirli illerde ve paralı olduğu için, öğrencilere standart testi uygulamanın uzun süreceği için, bazı ifadelerde ise standart testlerin kültürümüze uymadıkları için kullanılmadığı görüşlerine rastlanmıştır.

“Bu testler doğru uygulandığında öğrenci ile ilgili çok olumlu. Zaman zaman çocuklara bu tür testlerin uygulanması onların gelişimlerini görmek için yararlı olabilir. Çocuğu tanımak için doğru yorum yapmak için fırsat veriyor ama eğitim her şehirde olmuyor. Ben mezun olduğumdan beri Denizli’de çalışıyorum. Burada böyle bir eğitim yok. Büyükşehirlere gitmek zor. Bir de paralı olduklarını biliyorum. Bu yüzden hiç almayı düşünmedim (Ö13).”

Yukarıdaki katılımcı öğretmen ifadesinden standart test eğitimi almak isteyen öğretmenlerin eğitim yeri ve ücreti nedeniyle almadıkları anlaşılmaktadır.

“Öğrencilerin hepsine aynı testi uygulayarak karşılaştırılmalarına çok karşıyım. Her bireye farklı test uygulanmalıdır. İhtiyacı olan çocuklara uygulanmalıdır. İhtiyacı olmayan bir çocuğa böyle testleri uygulamaya gerek yok bence. Sınıfta ben zaten kimin ihtiyacı var kimin yok bunu anlayabilirim. Diyelim ki bilişsel olarak geri olduğunu düşünüyorum o zaman ona göre bir şey uygular bakarım. Bu standart testler hepsine aynı soruyu soruyor. Bu doğru olmaz (Ö10).”

Çalışmaya katılan öğretmenlerden her çocuk için farklı bir test olması gerektiği, bazı çocuklar için ise gerek olmadığı görüşüne sahip olan bir öğretmen; yukarıdaki şekilde görüşünü ifade ederek, standart testlerin neden kullanılması gerektiğine dair öğretmenlerin bilgisi olmadığına dair bir örnek olmuştur. “Milli, kültürel, sosyal açıdan milletimize uygun testler konusunda sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Standart testler başka kültürle ait geliyor bana. Bizi yansıtmıyor o testleri bizim milletimizin çocuklarına uygulayıp doğru cevaplar alacağımızı düşünmüyorum (Ö8).”

Bu katılımcı öğretmen ifadesi de standart testleri kültürümüze uymadıkları için kullanılmadığı görüşlerine örnektir. Çok zaman aldığı için uygulamadığını belirten bir öğretmen; “Onu tüm çocuklara uygulamak çok zaman. Testlerde çok fazla madde sayısı var. Tüm gelişim alanlarına ayrı ayrı bakıyor. MEB’de doldurulan bir sürü form oluyor. Her ay devamsızlık anne baba evlilik durumu gibi. Bu kadar çok evrak doldururken bir de öyle testleri tek tek çocuklara uygulamak mümkün değil (Ö11).” şeklinde görüşünü belirterek öğretmenlerin çocukların gelişimlerini takip etmeyi ilave bir yük gibi gördüklerini düşündürmektedir.

Katılımcı öğretmenler eğer aileler çocuklarına standart test uygulanmasını istemezse uygulamayacaklarını belirtmiştir. “Veliye bu testlerin neden uygulandığını açıklar, testlerin tamamen çocuğunun gelişimi için olumlu etkileri olacağı konusunda bilgi veririm. Çocuklarının olumlu ve olumsuz özelliklerini anlayıp, olumlu tarafları geliştirip, olumsuz tarafları da yok edebileceğimizi söylerim ama istemezse o çocuğa bir test uygulamam ve velinin istediğini anlayışla karşılarım(Ö4).” “Veli testin uygulanmasını istemezse dikkate alacağımı ancak herhangi bir soru durumunda, tanıma ve yardım etme kısmında sonuca ulaşamayacağını belirtirim (Ö5).”

“Çocuğunun gelişimi için yararlı olabileceğini açıklarım. Testi direkt uygulamak bizim alanımızda hassas bir konu. Velinin bu talebini olumlu karşılarım. Çünkü belli gözlemleri sonucu çocuğunda herhangi bir alanda olumlu yönde bir farklılık hissetmesi onun çocuğu ile ilgili sürece aktif dahil olduğunu gösterir. Bu konu ile ilgili benim uygulayabileceğim bir test varsa uygularım. Yoksa bu konu ile ilgili hizmet veren bir birimden yardım alırım ya da veliyi yönlendiririm(Ö9).”

Yukarıda yer alan öğretmen ifadelerinden öğretmenlerin çocukların gelişimlerini takip etmek, standart testleri uygulamak konularında velilerinin düşüncelerine göre uygulama yaptıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları ise ailelerin çocukları için yazıyı bir değerlendirme istemediklerini onların da tepki almak istemedikleri için bunu yapmayacaklarını belirtmiştir. Örneğin katılımcı bir öğretmen; “Aile istemezse testi uygulamam. Tamam derim. Ona çocuğa olan katkısını anlatmaya çalışırım. Belli aralıklarla yapmam gerek derim. İstemezse de yapmam. Bir velim gelişim raporundan bahsedince bunu ne yapacaksınız dedi. Yıl sonunda portfolyo dosyasına koyup size göndereceğim dedim. Başka bir yere koyacak mısın dedi. “e-okul” a işleyeceğim dedim. İki üç cümlede olsa yazmam lazım zaten yapıyor değil desteğe ihtiyacı var yazıyorum dedim. İstemedi. Rapor alıp çocuklarının etiketleneceğini düşünüyorlar. Şiddet uygulayan bir çocuğu, davranış sorunuyla ilgili rapor alıp duyulacağı kaygısını yaşadı(Ö6).” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

Yukarıda belirtilen ifadeler öğretmenlerin standart testlerin ne olduğunu, kullanım amacını ve kullanım şeklini bilmediklerini göstermektedir.

## Bana Düşen Görev Nedir?

Bulguların derinlemesine incelenmesiyle belirlenen; rehber öğretmen, çocuk gelişimi uzmanı, okul öncesi öğretmenin sorumluluğu kodları “Bana düşen görev nedir?” teması başlığı altında toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler şimdiye kadar sınıflarında özel gereksinimi olan çocukların olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; “Sınıfımda özel gereksinimli bir öğrencim oldu. Disleksi hastalığı vardı (Ö3). Zekâ Geriliği tanısı vardı (Ö5). Bireysel eğitim planı uyguladığım bir öğrencim vardı. Ancak RAM 'dan net bir tanı konulmamıştı (Ö9). Otizmlili bir öğrencim oldu üç sene sınıftaydım (Ö12). Dikkat eksikliği ve hafif zekâ geriliği olan birer yıl öğrencilerim oldu(Ö10).” öğretmen ifadelerinden okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında sıklıkla özel gereksinimli çocukları olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenler gelişim testlerini bir eğitim öğretim döneminde dört kez uyguladıklarını, özel gereksinimli çocuklar içinde aynı değerlendirme yöntemini uyguladıklarını sadece özel gereksinimli çocuklara uygularken çok beklentiye girmediklerini belirtmişlerdir. “Üç ayda bir. Özel gereksinimli öğrenciler için farklı program olduğunu biliyorum ama farklı bir değerlendirme şekli var mı bilmiyorum. Belki onların değerlendirmeleri farklı kişiler tarafından yapılabilir (Ö6). Yılda üç dört kez uyguluyorum ben. Özel gereksinimli öğrencime de aynı testi yaptım ama disleksi hastası olduğu için dil gelişimi kısmını çok önemsemedim (Ö3). Öğrencilerin gelişimlerini belirli aylarda takip ediyorum. Eylül, Aralık, Nisan, Haziran (Ö10).” Bu görüşlerin yanı sıra belirli periyotlarla uygulanması gerektiğini düşünen ve ayda bir olmalı diyen öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Örneğin; “0-6 yaş grubunda çocukların gelişimleri her ay farklılık göstereceği için her ay uygulanmalıdır (Ö1). Belirli periyotlarla uygulanması ve takip edilmesi daha uygundur. Ancak fırsat eğitimi ilkesinden yola çıkılarak, gerekli görülen herhangi bir zamanda da uygulanabilir(Ö9). İhtiyaç duyulduğunda uygulanmalıdır (Ö4).”

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak öğretmenlerin çocukların gelişimlerini takip süresiyle ilgili farklı görüşleri olsa da çoğunluğunun gelişim takip zamanıyla ilgili doğru bilgiye sahip olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte katılımcı öğretmenler eğitim hedefleri ile gelişim değerlendirme arasındaki bağı kuvvetli olarak nitelendirmişlerdir. Örneğin; “Eğitim ve gelişim birlikte iç içedir. Çocukların gelişim düzeyine göre hedef belirlenir ve ona göre değerlendirilir (Ö1). Okul öncesinde ikisi arasındaki bağ son derece kuvvetlidir. Eğitim çocuğu geliştirmeyi hedefler. Öğretmen olarak ne istiyorum, şu an neredeyim bunu anlamamı sağlar. Değerlendirme bir kontrol mekanizmasıdır ve eğitimin olmazsa olmazıdır. Hedeflere süreç içerisinde eğitim öğretim durumlarının sonunda ne derece yaklaşıldı ve hangi kazanımlar elde edildi bunların mutlaka değerlendirilerek sonucuna bakılması gerekmektedir (Ö13). Gelişim değerlendirme yapılmazsa çocukların hazırbuluşluk düzeyleri bilinemez. Hazırbuluşluklarına göre plan hazırlanıyor. Çocukların hangi aşamada oldukları belirlenip hedef belirleniyor haziran ayında da ne kadarına ulaşılmış o tespit ediliyor. (Ö10).” şeklinde öğretmen ifadeleri incelendiğinde eğitim hedefleri ve gelişim değerlendirme arasındaki bağ güçlü bulunduğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkılarak, okullarda çocukların standart testlerle gelişim değerlendirmelerinin rehber öğretmenlerin ve çocuk gelişim uzmanları tarafından yapılmasının daha doğru olduğunu düşündükleri söylenebilir. Örneğin bir katılımcı öğretmen; “Standart testleri rehber öğretmen uygulamalıdır. Eğer çocuk gelişim uzmanı varsa onun uygulaması daha doğru olur (Ö2).” “Lisans eğitimi almış birisi standart testleri uygulamalı. Biz çok detaylı bilgi almadık ayrıca eğitim dışında becerisi ve deneyimi olan kişiler uygulamalı. Rehber öğretmen tarafından uygulanması daha doğru olacaktır (Ö7).” “Bu konuda uzmanlaşmış kişiler uygulamalı sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin uygulaması gerektiğini düşünüyorum(Ö9).” “Rehber öğretmenlerin uygulaması gerektiğini düşünüyorum. Keşke okullarda çocuk gelişimi uzmanı olsa, ama olmadığı için en azından şimdilik rehber öğretmen var o bu gelişim testlerini yapsa, velilerde daha ciddiye alır. Çocuk gelişim uzmanı yapsa daha da iyi veli uzman tarafından açıklanan bir sonucu daha ciddiye alacak ve bizimle ilişkisi zedelenmeyecektir(Ö10).” ifadelerinden öğretmenlerin lisansta almış oldukları eğitimi yeterli görmedikleri, rehber öğretmen ve çocuk gelişimi uzmanlarının daha yeterli olduklarını düşündükleri görülmektedir.

Yukarıdaki katılımcı öğretmen ifadelerinden yola çıkılarak öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocukları belirlemede standart testleri kullanmadıkları, özel gereksinimi olan çocukların değerlendirilmesinin ne şekilde olacağını bilmedikleri, çocukların değerlendirmelerinin kendileri dışındaki uzmanlar tarafından yapılmasının daha uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde uygulanan standart testlerle ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, dört önemli sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları ilk olarak, öğretmenlerin çocukların gelişimlerini takip etmek için daha çok gözlem yolunu tercih ettiklerini, çocukları değerlendirmeye yeterince zaman ayırmadıklarını, çocukları değerlendirmenin önemini tam olarak kavramadıklarını aynı zamanda nasıl takip edecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, yüksek öğretim kurumlarında öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı öğretmen adaylarına çocukları değerlendirmeye yönelik yeterli bilgi, beceri ve deneyim kazandırmak çok önemlidir (Bennett ve Cunningham, 2009; Buck, Traut-Nare, Kaftan, 2010; Stiggins 2009; Carmona, Stroup ve Davis, 2006).

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalar (Taner, 2005; Slentz, Early ve McKenna, 2008) bireyi tanıma tekniklerinden en çok görüşme ve gözlemi kullandıklarını ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmen adayları da öğretmenlik uygulaması sürecinde zorlandıkları ya da kendilerini yetersiz gördükleri alanları, erken çocukluk dönemi yaş grubuna uygun olarak ölçme ve değerlendirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Karaman ve Karaman 2017). Değerlendirmenin önemi ve nasıl yapılması gerektiği araştırıldığında şu bilgilere ulaşılabılır; değerlendirme yöntem ve araçlarının ihtiyaçlara hitap edecek şekilde ve çocukların

gelişimine katkı sağlayacak biçimde devamlı yenilenmesi, bütüncül bir yaklaşımla gözlemler yoluyla ve birebir çocuklarla çalışarak ebeveynlerin ve öğretmenlerin de değerlendirme sürecinin içinde yer aldığı, standardize edilmiş materyalleri olan ölçme araçlarının geliştirilmesi ya da geçerlik güvenilirliği ispatlanmış ölçme araçlarının kültürlere uygun şekilde geliştirilmesi gereklidir (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Öğretmenlerin zorluk yaşamadan değerlendirme yaptıklarını, tüm öğretmenlerin günlük plan oluşturduğu ve değerlendirme yaparken çocuk, program ve öğretmen açısından ele alarak değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Öğretmenler tarafından çocuklarla ilgili bilgilerin kayıt altına alındığı, çocukları tanıma ve değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin ailelerle paylaşıldığı ancak yeterli düzeyde bir paylaşım olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2007). Ancak bazı araştırmalar öğretmenlerin değerlendirme araçlarını uygularken farklı zorluklar yaşadıklarını göstermiştir (Buldu, 2010; Kang, 2013; Kroeger ve Cardy, 2006).

Öğretmenlerin program değerlendirmeye yönelik olumlu görüşleri vardır (Can Gül, 2009). Öğretmenler tarafından, eğitimin etkililiği için değerlendirmenin gerekli olduğu, gelişim kontrol listelerinin, portfolyoların, anekdot kayıtlarının, yıllık ve günlük planların değerlendirme bölümlerinin doldurulması gerektiğine inandıkları söylenmiştir. Erken çocuklukta değerlendirme, çocukları anlayabilmek için gerçekleştirilen standart testleri, gözlemi, aile öğretmen görüşmelerini, çalışma örneklerini, kayıtları ve çevresel faktörleri içeren bilgi toplama işlemidir (Brassard ve Boehm, 2007).

İkinci olarak, bu araştırma sonucunda standart testlerin kullanımının özel bir eğitim ve uzmanlık gerektirmesi nedeniyle, öğretmenler tarafından kullanılmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Oysaki standart testlerin uygulanmasında testi dışarıdan gelecek biri yapsa dahi asıl sorumlu, birincil değerlendirenin öğretmen olması ve testin yapay durumlarla değil zaten sınıf içinde yapılan etkinliklere dayalı olması gerekir (Beaty, 2018). Öğretmenlerin standart testlerden bazılarının isimlerini bildikleri fakat standart testin ne olduğunu, hangi amaçla kullanıldığını tam olarak bilmedikleri saptanmıştır. Küçük çocuklarla çalışan bir dizi profesyonel, bu popülasyonla standartlaştırılmış testlerin kullanılmasından rahatsızlık duymaktadır (Lidz, 2003).

Bazı araştırmacılar söz konusu standart testlere karşı çıkmakla birlikte, öncelikli olarak erken müdahaleyi savunurlar. Testlerin zekâ kavramını farklı ele aldıklarını ve çocukların zekalarını ölçme aracı gibi yanlış kullanıldığını düşünmektedirler (Neisworth ve Bagnato, 1992). Düşek (2008) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde kullanmaları gereken formlarla ilgili öğretmenlerin doldurulacak formların benzer nitelikte olması programın uygulanmasını güçleştiren etmenler içerisinde yer verdikleri görülmüştür. Öte yandan, Cömert (2003) ve Demir'in (2001) araştırmalarında öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik araçların kullanımında yetersiz ve isteksiz oldukları ifade edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çocukların gelişimlerini takip süresiyle ilgili farklı görüşleri olsa da çoğunluğunun gelişim takip zamanıyla ilgili doğru bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Değerlendirmenin etkili olabilmesi için belirli zaman aralıklarında uygulanması, öğretim ve öğrenme hakkında geri bildirim verilmesi ve öğrenme hedeflerinin açıkça belirlenmesi ayrıca bu hedeflerin bir sürece yayılması gereklidir (Qu ve Zhang, 2013).

Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin çocukların gelişimlerini takip etmek, standart testleri uygulamak konularında velilerinin düşüncelerine göre hareket ettikleri ve veliler testlerin uygulanmasını istemezse uygulanma yapmayacaklarını anlaşılmaktadır. Değerlendirme sürecine aileler dahil edilirse, öğretmenlerin işinin kolaylaşacağı düşünülmektedir. Ailelerin değerlendirme sürecinde yer almasının gerektiği (Can Gül, 2009; Buldu, 2010; Hanes, 2009) yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın ortaya koyduğu üçüncü bulgu, özel gereksinimi olan çocukların tespiti için standart testlerden faydalanılmadığıdır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirilmesinin ne şekilde olacağını öğretmenler tarafından bilmemesi, öğrencilerinin standart testlerle gelişim değerlendirmelerini yapmakta kendilerini yetkin görmemeleri de araştırmanın sonuçları arasındadır. Öğretmenler tarafından yapılan gözlemler, çocukta bir farklılık olduğunu gösteriyor ise öğretmenler acele etmeli, çocuk için programda uyarılma ve düzenleme çalışmaları yapmalıdır. Bazı çocuklar öğretmenlerin yapacağı bu değişiklikler ile yaşatlarını gelişimsel olarak yakalayabilirler fakat yapılan tüm değişikliklere rağmen yetersizlik riski olduğu düşünülen bir çocuğun ayrıntılı incelenerek tanı konulması gerekir. Tanı konulması ise çocuk il veya ilçelerdeki rehberlik araştırma merkezlerine yöneltme raporu ile gönderilir. Yöneltme raporunu gönderen öğretmen ayrıntılı gözlem sonuçlarının yanı sıra, standart testlerden elde ettiği bulguların sonuçlarını da mutlaka söz konusu rapora eklemelidir. Bu çalışma öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların belirlenmesi için ne yapmaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve sadece gözlem tekniğini kullandıkları için değerlendirme basamağını eksik bıraktıklarını göstermiştir.

Özetle, bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin gelişimsel değerlendirmeye yeterince vakit ayırmadıklarının bunun bilgi eksikliğinden kaynaklandığını göstermiştir. Bu nedenle araştırma sonuçları ışığında, öğretmenlere değerlendirme konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir. Farklı gelişim değerlendirme yöntemlerinin bir arada kullanılması, özellikle özel gereksinimli çocukların belirlenmesinde önemli katkılar sunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların belirlenmesinde izlemeleri gereken yollar konusunda bilinçlendirilmeleri önerilmektedir. Çünkü özel gereksinimli çocukların eğitiminde, ayrıntılı bir değerlendirmenin çok önemli bir yeri vardır. Özel gereksinimli çocuklar ayrıntılı değerlendirildiklerinde öğrenmeye gereksinim duydukları beceri ve davranışlar belirlenebilecek ve bu davranışların onlara öğretilmesine odaklanılacaktır. Böylece öğretimde geçen zamanları en iyi biçimde kullanılabilir, öğrendikleri beceri ve davranışlar, onların yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Bunu sağlamak için, okul öncesi eğitim kurumlarında, gelişim değerlendirmenin önemi ve standart testler hakkında öğretmenlere bilgi verilebilir. Ayrıca uzmanlar tarafından konuya ilişkin videolar kaydedilip çevrimiçi ortamlarda yayınlanabilir. Bu yollarla öğretmenlere çocukların düzenli gelişimsel değerlendirmelerinin yapılmasının gerekliliği anlatılmalıdır.

Bu araştırma önemli bulgular ortaya koymakla beraber bazı sınırlıklarına dikkate alarak sonuçları yorumlanmalıdır. İlk olarak, araştırmaya katılan çalışma grubu, Denizli ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu araştırmada 15 okul öncesi öğretmeni görüşme yapmayı kabul etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı herhangi bir standart test eğitimi almamış öğretmenlerdir. Bu nedenle bu katılımcılardan elde edilen sonuçların tüm öğretmenler için genelleme yapılması oldukça güçtür. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha büyük örneklem grubu ve tek bir standart test eğitimi almış bile olsa, eğitim geçmişini olan öğretmenlerin de dahil edilerek incelenmesi yararlı olacaktır. Ayrıca, araştırmanın örnekleminin sadece okul öncesi öğretmenlerden oluşmaması ve çocuk gelişimi mezunu veya rehberlik ve psikolojik araştırma mezunu olup çocuklarla çalışan profesyoneller arasında karşılaştırılmalı bir araştırılmanın yapılmasına acil bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ay, H. (2015). *Eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde derslerin işleniş ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Beatty, J. J. (2018). Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme. (Menekşe Boz, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bennett, K.R., & Cunningham, A.C. (2009). Teaching formative assessment strategies to preservice teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 99-105.
- Blake, B.S. & Wise, L.L. (2014). What Is the Role and Importance of the Revised AERA, APA, NCME Standards for Educational and Psychological Testing?. *Educational Measurement: issues and Practice*, 33(4), 4-12.
- Bondurant-Utz, J., & Luciano, L. B. (1994). *A practical guide to infant and preschool assessment in special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brassard, M. ve Boehm, A. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. Guilford Publications.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Buck, G. A., Trauth-Nare, A., & Kaftan, J. (2010). Making formative assessment discernable to preservice teachers of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 402–21.
- Buldu, M. (2010). *Do they walk the talk: An examination of Turkish in-service early childhood teachers' assessment practices*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Carmona, G., Stroup, W., & Davis, S. (2006). *Introducing preservice teachers to formative assessment: Improving assessment design and accountability in school mathematics through a network-based learning environment*. Proceedings of the 28th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group of the Psychology of Mathematics Education, Universidad Pedagógica Nacional, Meridia, Mexico.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Cömert, S. (2003). *2002 yılı okulöncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları (Sakarya ili Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Crain, S., & Lillo Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. USA: Blackwell Publishers.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37(2), 99-114.
- Davies, D. (2010). *Child Development: A practitioner's guide* (Social Work Practice With Children and Families). New York: The Guilford Press.
- Demir, Ö. (2001). *Anasınıfı programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demircan, H. Ö. & Olgan, R. (2011). Assessment in early childhood education: Commonly used curriculum models and Turkish curriculum. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(3), 16-22.
- Demirci, A. & Kartal, M. (2012). Çocukluk dönemine ait bir sorun: Gelişme geriliği ve erken tanının önemi, *Turkish Family Physician*, 3(4), 1-6.
- Demirli, C. (2007). *E-Portfolyo öğretim sürecinin öğrencilerin tutumları ve algıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Deniz Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Diffily, D. L. (1994). *Early childhood educators' beliefs and practices about assessment*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of North Texas.
- Düşek, G. (2008). *2006 Yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- George, T. I. (2012). *Early childhood teachers' views on working with parents: positive and negative encounters in maintaining the home/school relationship in high/low income schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kent State University.

- Gullo, D.F. (2006). Alternative means of assessing children's learning in early childhood classrooms. (Ed. B. Spodek ve O.N. Saracho) *Handbook of Research on the Education of Young Children* (s.443-455). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanes, B. M. (2009). *Perceptions of early childhood assessment among early childhood educators*. Unpublished Doctoral Dissertation. Widener University.
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile iş birliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. & Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- Kahraman, Ö.G., Ceylan, Ş. & Korkmaz, E. (2016). 0-3 yaş arası çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi*, 9(2), 60.
- Kang, J. (2013). Thoughtful early childhood teachers: Documentation as part of teaching. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Illinois.
- Karaaslan, T., (2016). Gelişimin değerlendirilmesi, izlenmesi ve desteklenmesinde klinik ve iletişim beceri eğitimi neden gereklidir?. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 4(2).
- Karaman, P. & Karaman, A. (2017). Öğretmen adaylarının Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi: Eylem Araştırması Modeli. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2385-2400.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. (Turkish). *Journal of Mood Disorders*, 3, 44-46.
- Kroeger, J., & Cardy, T. (2006). Documentation: A hard-to-reach place. *Early Childhood Education Journal*, 33, 389-98.
- Lidz, C. S. (2003). *Early Childhood Assessment*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken.
- Madan, R., & Tekin, D. (2015). "0-6 Yaş grubu çocukların gelişim takipleri" programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1.
- Mcafee, O. & Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (Birsen Ekinci, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mehlig, L. M. (2013). *Preparing preservice teachers to engage parents through assessment*. Unpublished Doctoral Dissertation. Northern Illinois University.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mindes, G. (2007). *Assessing young children*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Neisworth, J. T. & Bagnato, S. J. (1992). *The case against intelligence testing in early intervention*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 1-20.
- Önder, A. (2016). *Okul öncesi dönemde çocukları tanıma ve tanıma teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parlakıldız, B. & Yıldızbaş, F. (2007). Okulöncesi öğretmenlerinin 2006 programını değerlendirme sürecindeki performanslarının incelenmesi, (Ed. Ergin Erginer) *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metinler*, 2, 376 – 381. Detay Yayıncılık: Ankara.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and assessment methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Qu, W. & Zhang, C. (2013). The analysis of summative assessment and formative assessment and their roles in college English assessment system. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 335-339.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Slentz, K. L., Early, D. M. & McKenna, M. (2008). *A guide to assessment in early childhood infancy to age eight*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.
- Stiggins, R. (2009). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. In H. L. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 233-50). New York: Routledge.
- Stone, B. J. (1995). Best practices in the use of standardized assessments. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-III*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Sıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Denizli ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tavşancıl, E. & Asalan E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuğu tanıma ve değerlendirme. M. Sevinç (Yay. Haz.). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 2, 380-392. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tunçeli, H. İ. & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 01-12.
- UNICEF (2003). The State Of The World's Children 2003. Erişim Tarihi: 26.04.2016. <https://www.unicef.org/sowc03/contents/pdf/SOWC03eng.pdf>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz Topuz, G. (2015). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yiğit, C, Özyurt, M. & Adıyaman, H. (2019). Okul öncesi öğrencilerinin programın kazanımlarına ulaşma durumlarının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 237-252. DOI: 10.17244/eku.444573
- Zehir Topkaya, E. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Yıldırım, A. ve H. Şimşek). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 113-118.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Okul Öncesi Eğitim Ortamları Standartlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre Örneği<sup>1</sup>

### Comparison of Environment Standards of Early Childhood Education Institutions: Turkey, Singapore, Australia, New Zealand, and Switzerland Example

Özlem Melek Erbil Kaya<sup>2</sup>, Ezgi Türkent, <sup>3</sup>Merve Özer, <sup>4</sup>Nisan Cansu Ertan<sup>5</sup>, Okan Özer, <sup>6</sup>Yüksel Büşra Yüksel Aykanat<sup>7</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim  
Eğitim ortamı  
Sınıf içi eğitim ortamı  
Sınıf dışı eğitim ortamı

#### Keywords

Early childhood education  
Educational environment  
Indoor educational environment  
Outdoor educational environment

#### Başvuru

Tarihi/Received  
04.11.2019

Kabul Tarihi /Accepted  
07.11.2020

#### Öz

Okul öncesi dönemde eğitim ortamlarının hazırlanmasında ülkelerin konu ile ilgili yasa ve yönetmeliklerinde yer alan standartlar belirleyici olmaktadır. Bu açıdan Türkiye ele alındığında ve okul öncesi eğitim kurumlarının sağladıkları eğitimsel ortam açısından farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda ilgili yasa ve yönetmeliklerde ulusal bir standardın olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; Türkiye (2015), Singapur (2016), Avustralya (2016), Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre (2019)'nin okul öncesi sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamlarına dair standartların karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma deseninde, doküman analizi yönteminde gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi aracılığıyla Türkiye (2015), Singapur (2016), Avustralya (2016), Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre (2019) ülkelerine ait okul öncesi eğitim ortamlarını betimleyen eğitim standartları incelenmiş ve doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda ülkelerin okul öncesi eğitimde sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamları ile ilgili standartlara ilişkin benzer ve farklı yönlerin olduğu görülmüştür. Bu nedenle Türkiye'de okul öncesi dönemde sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamlarına dair standartların geliştirilmesi ve eğitim kurumlarının bu standartlara uygunluğunun denetlenmesi önem kazanmaktadır.

#### Abstract

In the process of designing early childhood education environment, the countries' standards regarding the law and legislations become decisive. When the Turkey is handled in that respect and the differences of the educational environment provided at the early childhood education institutions are considered, it may be concluded that there is no national standard in the relevant legislation. The purpose of this study was to examine the indoor and outdoor environment standards of Turkey (2015), Singapore (2016), Australia (2016), New Zealand (2018), and Switzerland (2019) comparatively. Document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used for this purpose. Data collection process was conducted through this method, so early childhood education environment standards manuals of Turkey (2015), Singapore (2016), Australia (2016), New Zealand (2018), and Switzerland (2019) were examined. As a result of the data analysis, it was seen that there are similar and different aspects regarding the standards of preschools' indoor and outdoor environment properties of the countries. Therefore, effort put on to improve national standards of pre-schools in terms of indoor-outdoor educational environment and inspecting these educational institutions regarding compliance with these standards of is highly important.

<sup>1</sup> Bu makale, 2-5 Ekim 2019 tarihlerinde düzenlenen 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Özlem Melek Erbil Kaya, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir, TÜRKİYE, ORCID:0000-0003-0738-5807

<sup>3</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Şehit Emrah Sağaz Özel Eğitim Anaokulu, İzmir, TÜRKİYE, ORCID:000-0001-6308-7850

<sup>4</sup> İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, TÜRKİYE, ORCID: 0000-0002-8474-1425

<sup>5</sup> Pamukkale Üniversitesi Acıpayam Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişim Bölümü, Denizli, TÜRKİYE, ORCID: 0000-0001-5751-1547

<sup>6</sup> Yeditepe Atlas Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, İstanbul, TÜRKİYE, ORCID:0000-0003-0954-1252

<sup>7</sup> Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kayseri, TÜRKİYE, ORCID:0000-0001-5685-242X



### Introduction

Early childhood has period critical importance in terms of offering the children rich opportunities and experiences. The success of education that provided in this period may be affected by many factors. One of these factors is educational environment. When the educational environment is well-designed, many of children's developmental areas like social-emotional development and cognitive development are supported as well as the skills like creative problem solving and reasoning are improved. The educational environment, which contributes active learning and development, not only affects children's development but also fosters the factors like intensive child-adult interaction, positive classroom climate, and effective time management. Therefore, one of the ways of offering a qualified education for children is providing a well-designed educational environment for them. The well-designed educational environment is a place which is healthy, safe, focusing on the benefits of children, and permitting flexibility. The legislations of countries on regulation of these issues are determinant of preparing such an environment. When the Turkey is handled in this respect and the differences of the educational environments' properties at the early childhood education institutions are considered, it may be concluded that there is no national standard in the relevant legislation. Moreover, the commonness of the studies just evaluating the preschool teachers' opinions on educational environment or just physical properties of preschools shows the gap in the field. This research has significance since it shows comparative status of Turkey's early childhood education institutions' design standards which are taken into account while establishing the school and it defines the differences and deficiencies of Turkey's design standards when compared to those of other countries. Consequently, the purpose of this study was to examine the indoor and outdoor environment standards of Turkey (2015), Singapore (2016), Australia (2016), New Zealand (2018), and Switzerland (2019) comparatively.

### Method

Document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. Through document analysis, data is collected from various kind of documents like articles, diaries, official reports, manuals etc. Then they can be analyzed by the researchers, so the results can be portrayed systematically. Data collection process of this study was conducted through analysis of the documents, that are early childhood education environment standards manuals of Turkey (2015), Singapore (2016), Australia (2016), New Zealand (2018), and Switzerland (2019). While choosing these countries' manuals of standards, the criteria being current and accessible were considered. The manuals of standards were obtained from the web pages of the relevant ministries. Descriptive analysis was used to analyze the data. The aim of descriptive analysis is to present the findings in a more understandable and readable manner. Based on the research review, the codes were determined and agreed upon by the researchers. In this respect, the standards of early childhood education environments of each country were examined by each researcher. At the beginning, three researchers examined indoor educational environment while 2 researchers examined outdoor educational environment, and then, they examined each other's field for reliability. As a result of data analysis, researchers found 20 codes regarding indoor educational environment and 17 codes regarding outdoor educational environment.

### Result and Discussion

As a result of the data analysis process, it was seen that these countries' standards on indoor and outdoor environment of early childhood education institutions present both commonalities and differences. It was observed that Turkey's (2015) Educational Buildings Design Standards Manual has been prepared in an extensive way than those of the other countries. On the other hand, it has still deficiencies. Similarly, other countries' manuals have deficiencies in some points, too. While many areas regarding indoor environment such as storage area, playroom, classroom, and children's toilet have been explained in all countries' standards manuals, almost no explanation has been found on the areas such as guidance unit, health unit, and observation room. It is a remarkable finding that no country had given information about the winter garden. It was also observed that except Turkey, the essentiality of shady areas at the outdoor educational environment was pointed out in other countries. Moreover, it was not mentioned about the water pool, areas for feeding the animals, and areas for planting activities in the standards manual of Turkey. The fire zone for the outdoor educational environment is mentioned only in Switzerland (2019). In Switzerland, it was stated that 25 square meters area per child should be assigned in the outdoor education environment, while in Australia (2016) it was defined as 12 square meters and in New Zealand (2018) it was defined as 5 square meters. In Turkey (2015) and Singapore (2016), this amount was not specified. Considering all these, it can be concluded that determination of comprehensive and obvious national standards for early childhood education institutions' indoor and outdoor education environment, regular inspection of these institutions to check whether these standards are carried or not at there, and to provide promotions for the institutions which carries the standards can be effective in maximizing efficiency of education and minimizing possible problems.

## GİRİŞ

Çocuğun gelişimi şüphesiz deneyimleriyle ilişkilidir. Çocuk çevresiyle geliştirdiği etkileşim doğrultusunda birçok deneyimi elde eder ve bu deneyimler çocuğun gelişimine yardımcı olur. Bu durumu, Piaget yeni şema oluşturmada çevre ile etkileşimin rol oynadığını belirterek desteklerken; Vygotsky, sosyal etkileşimin temel unsuru olarak çevreyi vurgulamaktadır. Özellikle okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı, en etkili, içinde yaşanılan çevreyle etkileşimin en fazla olduğu yıllardır. Bu dönem, çocuğa zengin fırsatlar sunarak hayata iyi bir başlangıç yapma konusunda kritik öneme sahiptir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin, çocuğun özellik ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir (Ural ve Ramazan, 2007; Kıldan, 2010; Güçhal-Özgül, 2011).

Okul öncesi eğitimin kalitesinin düşük olması çocukların gelişimleri üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir. Çocukların yaşamlarındaki gelişim aşamalarında karşılaştıkları dezavantajların düzeltilmemesi geri dönüşü mümkün olmayan zararlara neden olabilmektedir. Okul öncesi eğitimin kalitesi eğitim programının ve öğretmenin yanı sıra eğitim ortamı ile yakından ilişkilidir (Manning, Wong, Fleming ve Garvis, 2019). Birçok araştırma okul öncesi eğitimin kalitesinin çocukları olumlu etkilediği görüşünü desteklemektedir (Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn, 2010; Gordon ve Browne, 2014; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Hamre, Downer, Burchinal, Early ve Howes, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuk alıcı konumda olduğu için çevrenin etkilerine daha açıktır (Babaroğlu, 2018). Ortam kavramının dikkatlice nasıl düzenlenebileceğinden hareket eden ve ortamı bir eğitimci olarak gören Reggio Emilia yaklaşımında, çevrenin üçüncü öğretmen olarak nitelendirilmesi çevrenin çocuk üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarının kaliteli çevresel uyaranlar ile donatılması çocuğun gelişimini olumlu etkilemektedir. Montessori'ye (1982) göre ise iyi tasarlanmış eğitim ortamları, üst düzeyde öğrenmeye zemin hazırlamaktadır. Soyupak ve Eti- Proto'ya göre (2018) fiziksel çevre çocuğun kavramları oluşturma, hatırlama, karar verme gibi bilişsel becerilerine katkı sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde iyi tasarlanan eğitim ortamlarının çocuğun okula karşı olumlu tutum beslemesine katkı sağladığı görülmektedir (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2011; Dönmez, 2008; Göl-Güven, 2009; Mashburn, 2008; Uysal, 2006).

Eğitim ortamları; personel, fiziksel donanım, öğrenme materyalleri gibi alt öğelerden oluşan ve içinde dinamizmi barındıran bir yapı olarak tanımlansa da dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim gibi sosyal bileşenlerden ayrı da düşünülemez (Arslan-Karaküçük, 2008; Morrison, 2008). Eğitim ortamlarının niteliği; çocuk- yetişkin etkileşimini, deneyimlerin kalitesini, program ve etkinlik gibi pek çok faktörü etkilemektedir. Bu nedenle eğitim ortamları düzenlenirken işlevselliği düşünülmelidir (Kıldan, 2010).

Eğitim programlarının başarıya ulaşması için eğitim ortamları iyi planlanmalı ve hazırlanmalıdır (MEB, 2016). İyi tasarlanmış eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini destekleyerek yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmesinin yanında çocukların yeni fikirler üretmesine, durumlar arasında ilişkiler kurmasına yardımcı olabilmektedir (Aktaş-Arnas ve İnceoğlu, 2019). Eğitim ortamlarının çocuklar için sağlıklı, güvenli ve çekici materyaller ile donatılması, çocuk başına düşen alanının çocukların rahat bir şekilde zaman geçirmesine olanak sağlaması çocukların gelişim alanlarının desteklenmesine olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Demiriz ve diğerleri, 2011; Hestenes, Kintner-Duffy, Wang, La Paro, Mims, Crosby, Scott-Little ve Cassidy, 2015). Eğitim ortamlarının fiziksel yapısının güvenli, ulaşımı kolay, gürültüden ve hava kirliliğinden uzak, tek katlı olarak inşa edilmesi, bunun yanı sıra kolay havalandırılabilir, doğal aydınlatmalı, dengeli ısıya sahip, çocukların rahat hareket etmesini olanak veren ve çocukların yuvalarında hissetmelerini sağlayan yerler olması önemlidir. Aynı zamanda iyi tasarlanmış eğitim ortamlarının çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun, ilgi çekici materyaller içermesi de gerekmektedir (Demiriz ve diğerleri, 2011). Bu materyallerin çocuklar tarafından kolay erişilebilir olması ve esnekliğe izin vermesi de göz ardı edilmemelidir (Uysal, 2006).

Okul öncesi dönem çocukları doğaları gereği meraklı, hayal gücü gelişmiş, yaratıcı, soru sormaya, araştırmaya heveslidir. Bu dönem hem gelişimsel pek çok kritik dönemi içermesinden hem de gelişimde farklı özellikleri barındırmasından dolayı eğitim ortamı düzenlenirken çocuk merkeze alınmalıdır (Bika, 1996). Eğitim ortamları çocuğa göre düzenlendiğinde; çocuğun dil, okuma-yazma, matematik gibi alanları bu durumdan olumlu etkilenmekte (Babaroğlu, 2018), çocuğun okula uyum süreci kolaylaşmakta (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014), planlama ve uygulama becerileri gelişmekte (Özkubat, 2013) çocuğa "Ben güvendeyim, değerliyim" mesajı vermekte (Richard, 1998, Akt: Kıldan, 2010) ve eğitimin kalitesi de artmaktadır (Demiriz ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda eğitim ortamları çocukların düşünme, iletişim, yaratıcılık becerilerini geliştirici, merak duygularını canlı tutan, rahat hareket etmelerine imkân veren, çocukları tüm gelişim alanlarında destekleyici, özgür, esnek, güvenli bir tasarıma ve donanıma sahip olmalıdır.

Günümüzde okul öncesi eğitim veren kurumlar arasında üniversiteler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları (STK), resmi ve özel kurumlar yer almaktadır. Bu kurumlar çeşitli yasa ve yönetmelikler kapsamında resmi ve özel kişi ve kurumlar tarafından açılabilen ve denetimleri Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yapılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları 36-66 aylık çocuklara eğitim veren anaokulları, 48-66 aylık çocuklara eğitim veren anasınırı ile 36-66 aylık çocuklara eğitim veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları uygulama sınıflarından oluşmaktadır. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı eğitim kurumları ise 25-66 aylık çocuklara hizmet veren gündüz bakımevi ile 0-24 aylık çocuklara hizmet veren kreşlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında sağladıkları eğitim bakımından farklılıklar olduğu, ulusal standartlara dayalı yasa ve yönetmeliklerin olmadığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili ayrıca oluşturulmuş bir mevzuat, yasa ya da yönetmelik olmadığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nda (2015), Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014), Milli

Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabında (2015), Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelikte (2016) okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel çevre özellikleri ile ilgili bilgilere rastlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları, kurumlarca verilen eğitim öğretim hizmetlerinin belirli bir nitelikte verilip verilmediği hakkında kendilerini değerlendirebilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Alt standartlara bakıldığında; okulda fiziki güvenlik (ortak kullanım alanları bahçe, tuvalet, oyun alanları gibi yerlerde alınan önlemler), eğitim-öğretim mekanları ve olanakları (anaokulu ve anasınıfının açık hava oyun alanı), eğitim-öğretim mekanlarındaki donatım malzemeleri (öğrenme ortamlarındaki donanım ve düzenlemelerin çocukların ihtiyaçları ve özelliklerine uygun yapılması) ile ilgili göstergeler verilmiştir. 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzunda okul öncesi eğitim kurumlarının taşıması gereken standartlar detaylı bir şekilde ifade edilmektedir. Uyku odası, oyun etkinlik odası, müdür odası, yemek odası, öğretmen odası, idari oda, mutfak-depo, tuvalet ve lavabolar, görüşme odası, veli bekleme odası gibi eğitim kurumlarında bulunması gereken iç mekân eğitim ortamı; döşeme, tavan, kapı, pencere, havalandırma gibi çeşitli özellikler bakımından açıklanmıştır. Bu kılavuzda dış mekân eğitim ortamları açısından bahçe oyun parkı; anaokulu girişine yakın, içerisinde kum havuzu ve oyun parkı olan, sürekli güneş alan bir yerde konumlandırılmış, doğal malzeme ile kaplı olması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2015). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları yönetmeliğinde (2017) eğitim etkinliklerinin sağlıklı, uygun ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilmesi için oyun alanı ve bahçenin bulunması, çocukların motor ve bilişsel becerilerinin gelişmesi, çevre sevgisini kazanması için trafik eğitim pisti, kum havuzu, asılma, tırmanma, denge gibi ihtiyaçları karşılayacak bahçe oyun araçlarının ve toprak alanının olması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2017). Özel Öğretim Kurumları Standartları yönergesinde (2018) ise isteğe bağlı olarak bahçe içerisinde kum havuzu, oyun parkı gibi alanların bulunabileceği ve çocuk başına en az 1.5 m<sup>2</sup> alan belirlendiği ifade edilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına ait Özel Kreş ve Gündüz Bakım evleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin işleyişine ilişkin yönetmelikte bahçe zeminin yumuşak malzeme ile kaplı, içerisinde toprak, çim alan ve uygulama bahçesinin olabileceği belirtilmiştir. Türkiye’de konu ile ilgili yönetmelikler incelendiğinde her yönetmelikte farklı standartların olduğu, belli bir standardın olmadığı görülmektedir (Babaroğlu, 2018). Okul öncesi dönemde verilen eğitimin kalitesini belirleyen en önemli öğelerden birinin eğitim kurumunun tasarımı ve donanımı olduğu göz önünde bulundurulacak olursa, bu konuda yasa ve yönetmeliklerce ortak bir standardın belirlenmesi verilen eğitimin kalitesini olumlu etkileyecektir. Bu çalışmada Türkiye’nin okul öncesi eğitim kurumları iç ve dış mekân standartları bağlamında Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu (2015) diğer 4 ülke ile karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye (2015), Singapur (2016), Avustralya, Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre’nin (2019) okul öncesi sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamlarını karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre okul öncesi eğitim ortamları tasarım standartlarında eğitim ortamları iç mekân açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre okul öncesi eğitim ortamları tasarım standartlarında eğitim ortamları dış mekân açısından benzerlik ve farklılıklar göstermektedir?

### Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim ortamının yapısı, tasarımı ve bulunduğu bölgenin özellikleri çocukların eğitim ve gelişimlerine etki etmektedir (Aktaş- Arnas ve İnceoğlu, 2019). Bu bağlamda çocukların gelişim alanlarına uygun nitelikli bir okul öncesi eğitim, kurumun fiziksel şartları ile doğru orantılı olup kaliteli bir öğrenme ortamından geçmektedir. Bu nedenle kaliteli bir eğitim ortamı belli başlı eğitim standartlarını taşımalıdır. Eğitim ortamları ile ilgili standartların varlığı ve bunlara uygun eğitim ortamlarının olması, çocukların gelişimine ve öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının materyal, çocuk başına düşen metrekare gibi fiziksel olanaklarını değerlendiren çalışmaların (Arslan- Karaküçük, 2008; Baran ve diğerleri, 2007; Gönen ve Saranlı, 2014; Kalburan, 2014; Kandır ve Çaltık, 2006; Karaküçük, 2008; Yazıcı, Yellice ve Özer, 2003; Yıldız ve Perihanoglu, 2004) ve eğitim ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmaların (Alat, Akgümüş ve Cavali, 2012; Ata, 2016; Güleş ve Erişen, 2013; Kaçan, Halmatov ve Kartaltepe, 2017; Kaya ve Ulusoy, 2018; Yalçın, 2015) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ancak ülkelerin okul öncesi eğitim kurumları standartlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkeler farklı eğitim standartlarına sahip oldukları için; Türkiye’nin okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin standartlarının incelenmesi ve diğer ülkeler ile karşılaştırılması Türkiye standartlarının durumunu göstermesi açısından önemlidir. Çalışmanın alandaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

### YÖNTEM

Bu araştırma, Türkiye (2015), Singapur (2016), Avustralya (2016), Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre (2019) ülkelerinin okul öncesi eğitim kurumlarında iç ve dış mekân eğitim ortamlarına dair standartlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; nitel veri toplama tekniklerinden olan gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, sosyal olguların içinde bulunduğu doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir yaklaşımın izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, olgu

ya da olaylar ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olup hem tek başına bir araştırma hem de ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada, Türkiye (2015) Eğitim Standartları Yapı Kılavuzu, Singapur (2016), Avustralya (2016), Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre (2019)'nin okul öncesi eğitimi tasarım standartları incelendiği için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik materyallerin gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesini kapsayan sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009).

### Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını Türkiye (2015), Singapur (2016), Avustralya (2016), Yeni Zelanda (2018) ve İsviçre (2019) okul öncesi eğitim kurumları tasarım standartları oluşturmaktadır. Veri kaynaklarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenient) durum örnekleme yöntemi ile ülkeler belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, araştırmanın veri kaynağı olan ülkelerin kurum standartlarının incelemek üzere seçilmesinde kolay ulaşılabilirlik ve güncellik dikkate alınmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenecek olan dokümanlara ülkelerin ilgili bakanlıklarının resmi internet sitelerinden ulaşılmıştır.

### Veri Analizi

Verilerin elde edilmesi ve analiz sürecinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yapılırken Yıldırım ve Şimşek'in (2018) önerdiği beş aşama olan dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamaları izlenmiş ve uygulanmıştır. Bu bağlamda;

1. Dokümanlara ulaşma ve özgünlüğü (orijinalliği) kontrol etme aşamasında; araştırma kapsamına alınan ülkelerin okul öncesi eğitimi standartları kılavuzlarına bakanlık birimlerinin resmi internet siteleri üzerinden ulaşılmış ve araştırma sürecine dahil edilmiştir.
2. Dokümanları anlama aşamasında; her bir doküman araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve sonrasında birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmiştir. Bu sayede bir dokümanda ifade edilenler araştırmacılar tarafından teyit edilerek bir sistem içinde ele alınmıştır.
3. Veriyi analiz etme aşamasında; toplanan dokümanlar tek bir veri setini oluşturmakla birlikte bu veri setinin içinden araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim ortamları iç mekân özellikleri ile dış mekân özellikleri örnekleme oluşturmuştur. Bu doğrultuda alan yazında okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek kodlar belirlenmiş, kategoriler geliştirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Kodlar, eldeki veriyi temsil etmek adına örüntüler belirlemek, veriyi kategorize etmek, önerme geliştirmek üzere her bir veriye yorumlanmış anlamlar yüklemek amacıyla üretilmiş yapılarıdır (Saldana, 2019). Kodlar belirlenirken önce iç ortama ilişkin üç araştırmacı, dış ortama ilişkin iki araştırmacı çalışmış daha sonra araştırmacılar yer değiştirmiş, böylece geçerli ve tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) formülü kullanılmış ve hem sınıf içi eğitim ortamı hem de sınıf dışı eğitim ortamında kodlayıcılar arası güvenilirlik .94 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a göre (1994) .80 görüş birliğinin olması araştırmanın güvenilir olması için yeter koşul kabul edilmektedir.

## BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında sırasıyla verilmiştir. Araştırmanın ilk sorusu kapsamında yapılan analizler sonucunda Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre'nin okul öncesi eğitim ortamlarının iç mekana ilişkin standartları Tablo 1.'de ifade edilmiştir. Dış eğitim ortamlarına ilişkin ise Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre'nin mekân standartları Tablo 2.'de verilmiştir.

### İç Mekan Standartları

Tablo 1.'de Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre'nin iç mekân ortamlarının belli başlıklar altında karşılaştırması bulunmaktadır.

Tablo 1. Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre sınıf içi eğitim ortamları

	Türkiye (2015)	Singapur(2016)	Avustralya (2016)	Yeni Zelanda (2018)	İsviçre (2019)
Ayrılan alan(bina)	Eğitim binası taban oturma alanının toplam arsa alanına oranı en ideal koşullarda %35 ten büyük olmamalıdır.	Belirtilmemiş	Yeterince büyük alana inşa edilmelidir.	Belirtilmemiş	Binanın alanın değil, nasıl tasarlandığı önemlidir.
Sınıflar	Kişi başına düşen alan 2.40 m <sup>2</sup>	Sınıfların m <sup>2</sup> , konum bilgisi ve ilişkili olduğu alanlar belirtilmemiş.	Kişi başına düşen alan 3.25 m <sup>2</sup>	Kişi başına düşen alan 2.5 m <sup>2</sup>	En az 70 m <sup>2</sup> – en uygun 90 m <sup>2</sup> Koridorla ilişki içinde olmalı.
Kış bahçesi	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Oyun odası	Var. Kişi başına düşen alan 2.40 m <sup>2</sup>	Var. m <sup>2</sup> ve konum bilgisi belirtilmemiş.	Var. Kişi başına düşen alan 3.25 m <sup>2</sup>	Var . Kişi başına düşen alan 2.5 m <sup>2</sup>	Var. m <sup>2</sup> ve konum bilgisi belirtilmemiş.
Uyku odası	Var. Kişi başına düşen alan 1.50 m <sup>2</sup> . Konum bilgisi belirtilmemiş.	Var. m <sup>2</sup> belirtilmemiş. Uyku alanı fiziksel olarak diğer faaliyet alanlarından ayrı olacaktır.	Var. Genelde 2 yaş altı çocuklar içindir. Odanın m <sup>2</sup> 'si Kurumdaki 2 yaş altı çocukların sayısına göre belirlenecektir oyun odalarından ayrı olmalı.	Var. 2 yaş altı çocuklar içindir. Oda ne kadar geniş olursa hava akımı o kadar iyi sağlanır. Dış mekanda sessiz kısımlara ve oyun odasına yakın olmalı.	Var. En az 20 m <sup>2</sup> en uygun 30 m <sup>2</sup> . Sınıfın hemen yanında olup etkileşimi kesecek bir engelin olmadığı sınıfa ek bir oda konumundadır.
Yemek odası m <sup>2</sup> -konum	m <sup>2</sup> belirtilmemiş.	Var. m <sup>2</sup> ve konum belirtilmemiş.	Belirtilmemiş	m <sup>2</sup> ve konum belirtilmemiş.	Var. m <sup>2</sup> ve konum belirtilmemiş.
Mutfak m <sup>2</sup> -konum	m <sup>2</sup> belirtilmemiş.	Var. m <sup>2</sup> ve konum belirtilmemiş	Kayıtlı çocuk sayısına bağlı olarak m <sup>2</sup> değişiyor.	m <sup>2</sup> belirtilmemiş.	Var. m <sup>2</sup> ve konum belirtilmemiş
Ortak kullanım alanı	Belirtilmemiş	Var	Esnek (dönüştürülebilir) ortak kullanım alanları vardır.	Belirtilmemiş	Var
Müdür odası	Var	Var	Var	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Öğretmenler odası	Var	Var	Var	Var	Belirtilmemiş
Personel odası	Belirtilmemiş	Var	Var	Belirtilmemiş	Var
Tuvaletlerin konumu	Belirtilmemiş.	İç ve dış mekan etkinlik alanlarına yakın olmalıdır.	. İç ve dış mekan etkinlik alanlarından rahat ulaşılabilir konumda olmalıdır.	Belirtilmemiş	İç ve dış mekana yakın olmalıdır.
Çocuk tuvaleti	Her 30 öğrenci için 1 wc ve 1 lavabo.	Var, oran verilmemiş.	15 öğrenciye 1 tuvalet	15 öğrenciye 1 tuvalet düşmelidir.	Var
Yetişkin tuvaleti	Personel için idari bölümlere yakın tasarlanmalıdır.	Var	Yetişkin tuvaletlerine geçişte çocuk etkinlik alanlarından geçme zorunluluğu olmamalıdır.	Yetişkin tuvaletleri mahremiyet açısından tamamen kapalı olmalıdır.	Belirtilmemiş
Depo	Var. İdari birimle bağlantılı olmalıdır.	Var	Var	Var	Var
Veli bekleme alanı	Var-Zemin katta ana çıkış koridorunda tasarlanmalıdır.	Belirtilmemiş	Resepsiyon bekleme alanı ile servis alanı arasında aracı konumda bulunur.	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Veli görüşme odası	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Giriş, bekleme salonu ve idari odaya yakın çocuk etkinlik alanlarından uzak olmalıdır.	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
Revir-sağlık odası	Belirtilmemiş	Var	Belirtilmemiş	Var	Belirtilmemiş

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmada ele alınan ülkelerin iç mekan standartları bina için ayrılan alan, sınıfın binadaki yeri, metrekaresi ve sınıfın ilişkili olduğu alanlar açısından incelenmiştir. Ayrıca oyun ve uyku odası ile mutfakın konumları ve metrekaresine bakılmıştır. Son olarak ortak kullanım alanı, müdür odası, öğretmenler odası, personel odası, tuvaletlerin konumu, çocuk tuvaleti, yetişkin tuvaleti, depo, veli bekleme alanı, veli görüşme odası, rehberlik birimi, revir-sağlık odası ve gözlem odası ülkeler baz alınarak incelenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumu binası için ayrılan alan ( $m^2$ ) incelendiğinde Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu (2015)’nda “eğitim binası taban oturma alanının toplam arsa alanına oranı en ideal koşullarda %35 ten büyük olmayacaktır” ifadesi yer alırken Singapur bu konu ile ilgili herhangi bir bilgiye değinmemiştir. Avustralya’da bina(lar)ın dış mekan öğrenme alanlarının, servis avlusunun ve araç park yerlerinin sığabileceği şekilde yeterince büyük alana inşa edilmesi gerektiği ifade ederken Yeni Zelanda’da bu konuyla ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. İsviçre’de ise binanın alanının değil, nasıl tasarlandığının önemli olduğu belirtilmiştir.

Türkiye standartlarında çocuk başına düşen sınıf alanı  $2.4 m^2$  olarak belirlenmişken, Singapur konu ile ilgili bilgi vermemiştir. Avustralya’da çocuk başına  $3.25 m^2$  ve Yeni Zelanda’da  $2.5 m^2$  sınıf içi alanın ayrılması gerektiği ifade edilmiş İsviçre’de ise bu alanın en az  $70 m^2$  alan, en uygun  $90 m^2$  alan ayrılması gerektiği söylenmiştir.

Sınıfın binadaki yerine bakıldığında, Türkiye’de okul öncesi eğitim yapıları bölümünde anasınıfı eğitim mekânları zemin katta, farklı bir koridora yerleştirilecek, okul içinden de bağlantı sağlanacaktır ifadesi geçmekte olup Singapur’da konu hakkında bilgi verilmemiştir. Avustralya’da etkinlik ve hizmet alanlarına yakın ve ulaşılabilir olmalı, aralarına güçlü bir bağ hissi olmadır denilirken Yeni Zelanda’da bu konu belirtilmemiştir. İsviçre’de ise koridorla ilişki içinde olmalı, oyun ve aktivite alanları olarak düşünülmelidir, denilmektedir.

Sınıfların ilişkili olduğu alanlar ile ilgili Türkiye ve Singapur’da herhangi bir standarda rastlanmazken, Avustralya’da bütün öğrenme alanlarının multidisipliner ve dönüştürülebilir olması gerektiği, ana etkinlik alanlarının (sınıfların) bunlara kolay ulaşılabilir konumda ve dış mekan etkinlik alanı ile –Reggio Emilia yaklaşımına göre piazza olarak adlandırılan- avluya doğrudan geçişe sahip şekilde tasarlanması gerektiği belirtilmiştir. Yeni Zelanda’da konu ile ilgili bilgi verilmemiş, İsviçre’de spor salonu, atölye odaları, kütüphane ve mutfakla geçişlerin sağlanmasının önemli olduğu ifade edilmiştir.

Kış bahçesi ile ilgili incelenen ülkelerin hiç birinde bilgi yer almazken oyun odası hakkında Türkiye’de anaokulu/anasınıfı faaliyet ve oyun odaları; öğretmen gözetiminde, çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek şekilde resim, müzik gibi yollarla ve türlü eğitim araç ve gereçlerden yararlanılarak oyun ve fiziki aktivitelerin yapıldığı mekânlardır denilmektedir. Singapur’da sadece oyun odalarının varlığı belirtilirken Avustralya’da ıslak ve kuru eğitim ve oyun etkinliklerinin çeşitli büyüklüklerdeki çocuk gruplarıyla yürütüleceği alan olarak tanımlanmış, Yeni Zelanda’da bu konuya değinilmemişken İsviçre’de hareket gerektirecek oyunlara uygun oyun odasının olması gerektiği belirtilmiştir.

Oyun odasının metrekaresi hakkında Türkiye’de  $2.4 m^2$  olması gerektiği, Avustralya’da  $3.25 m^2$  ve Yeni Zelanda’da  $2.5 m^2$  olması gerektiği belirtilmiş, Singapur ve İsviçre’de ise bu konu ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Oyun odasının konumu hakkında ise Türkiye’de zemin katta ve tercihen bahçeye açılabilen konumda olmalıdır denilmekte iken Singapur konu hakkında bilgi vermemiş, Avustralya’da bebekler, yeni yürümeye başlamış çocuklar ve anaokulu çocuklarının oyun odaları fiziksel ve işitsel olarak birbirinden ayrı olması gerektiği ifade edilmiştir. Yeni Zelanda ile İsviçre’de konu hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre standartlarında uyku odasından söz edilmiştir. Avustralya’da uyku odasının genelde 2 yaş altı çocuklar için olduğu ve daha büyük yaş grupları için inziva odası olarak ifade edildiği görülmektedir. Yeni Zelanda’da 2 yaş altı çocuklar için uyku odasından varlığından söz edilirken, 2 yaşlı geçkin çocuklar için dinlenme odası adı altında ayrı bir olduğu bilgisi yer almaktadır.

Uyku odasının alanı hakkında Türkiye’de uyku odasında çocuk başına düşen alan minimum  $1.5 m^2$  olmalıdır ifadesi yer alırken Singapur’da konu hakkında bilgi verilmemiştir. Avustralya’da uyku odasının alanı kurumdaki 2 yaş altı çocukların sayısına göre belirlenmesi gerektiği ifade edilirken, Yeni Zelanda’da “çocukların yatakları arasındaki mesafe yetişkinin aralarda rahatça dolaşarak çocukları kontrol etmesine izin verecek ölçüde olmalıdır ve ayrıca oda ne kadar geniş olursa hava akımı o kadar iyi sağlanır” şeklinde ifadeye rastlanmıştır. İsviçre’de ise uyku odasının en az  $20 m^2$  olması gerektiği ancak en uygunun  $30 m^2$  olduğu belirtilmiştir.

Uyku odasının konumuna dair Türkiye’de herhangi bir bilgi verilmezken Singapur’da fiziksel olarak diğer faaliyet alanlarından ayrı olması gerektiği ve Avustralya’da fiziksel ve işitsel olarak oyun odalarından ayrı olması ve içeriği rahatça görmek için cam bölmeleri olması gerektiği belirtilmiştir. Yeni Zelanda’da uyku odasının oyun odasına yakın olmasının öğretmenlerin kolayca uyuyan çocukları kontrol edebilmelerini sağladığı, dış mekânda sessiz kısımlara yakın bulunursa da çocukların uyumaya gitmesi ve uykuya dalmasının kolaylaşabileceği belirtilmiştir. İsviçre’de ise uyku odasının çalışma sınıfın hemen yanında olup etkileşimi kesecek bir engelin olmadığı sınıfa ek bir oda konumunda olduğu bilgisi yer almaktadır.

Türkiye’de yemek odasının alan bilgisine değinilmemiş ancak merkezi bir yerde konumlanması gerektiği ve bahçeye bakan bir mekân olarak düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Singapur’da yemek odasının olduğu bilgisi yer alırken alan ve konum bilgisi yer almamaktadır. Avustralya’da yemek odasına dair herhangi bir bilgi verilmemiş, Yeni Zelanda’da ise ayrı bir yemek odasının bulunmasının zorunlu olmadığı, çocuğun yemek yediği yerin güvenli ve hijyenik olması gerektiği belirtilmiş, metrekaresine değinilmemiştir. İsviçre’de ise sadece yemek odasının var olduğu bilgisi yer almakta, konum ve metrekaresine dair herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

Mutfak ile ilgili Türkiye’de metrekare ile ilgili bir bilgiye yer verilmemiş ancak ana yemek salonundan bağımsız, sadece okul öncesi çocuklarına yönelik tasarlanmalı ve yemek odası ile bağlantılı konumlanmalıdır ifadesi bulunmaktadır. Singapur’da yalnızca mutfaktan bahsedilmekte metrekare/konum bilgisi verilmemektedir. Avustralya’da mutfağa ayrılan metrekarenin kayıtlı çocuk sayısına bağlı olarak değiştiği ve mutfağın çocukların kendi başlarına ulaşabilecekleri konumda olmaması gerektiği bilgisi verilmektedir. Yeni Zelanda’da metrekare bilgisi yer almamakla birlikte yemeklerin güvenli ve uygun bir şekilde hazırlanmasına yetecek bir alan olması gerektiği ve bir yetişkin eşlik etmediği sürece çocukların ulaşamayacağı yerde olması gerektiği belirtilmiştir. İsviçre’de yalnızca varlığından bahsedilmekte metrekare ve konum bilgisi verilmemektedir.

Ortak kullanım alanına dair Türkiye’de herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Singapur’da sadece varlığından söz edilmekleyen Avustralya’da çocuklar arasındaki iletişim, etkileşim ve ilişkiyi destekleyecek esnek (dönüştürülebilir) ortak kullanım alanlarının olması gerektiği belirtilmiştir. Yeni Zelanda’da konu ile ilgili bilgi verilmemiş, İsviçre’de ise sadece ortak kullanım alanının olduğuna değinilmiştir.

Türkiye’de müdür odası ile ilgili “özellikle ders dışı etkinlikler ve ders aralarında öğrencilerin rahatlıkla izlenebileceği, ayrıca okulun girişlerine görüş açısı açısından hakim olacak bir konumda yerleştirilmelidir”, ifadesi yer almaktadır. Singapur’da sadece var olduğu bilgisi verilmiştir. Avustralya’da ana girişi görecektir şekilde yer alması gerektiği ve danışma, bekleme ve hizmet alanları arasında kontrol sağlaması gerektiği bilgisi yer almaktadır. Yeni Zelanda ve İsviçre’de ise konu hakkında herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

Öğretmenler odası hakkında Türkiye’de öğretmenler odasından dersliklere, etkinlik odasına ve uyku odasına kolay ulaşım sağlanması gerektiği, Singapur’da ortak kullanım alanlarının içinde yer alması gerektiği, Avustralya’da personel alanları içinde yer alması ve uzman odalarında gerektiğinde kullanılabilir bilgi iletişim teknolojileri ekipmanı bulunması gerektiği, Yeni Zelanda’da öğretmenlerin mola vermek, yiyeceklerini ısıtmak, sıcak içecek hazırlamak, mesleki gelişim materyalleriyle öğrencilerinin kayıtlarını depolamak ve iletişim gerektirmeyen işlerini halledilebilmek için kullandıkları oda olduğu belirtilmiş olup İsviçre’de öğretmenler odasına dair bilgi verilmemiştir.

Personel odasına dair Türkiye’de herhangi bir bilgi yer almazken Singapur’da personellerin kişisel ihtiyaçlarını karşılaması, birbirleriyle ve ebeveynlerle iletişime girmesi için konforlu alanlar ayrıldığı, Avustralya’da bu odanın personelin ana giriş, danışma ve hizmet alanları arasında rahatça geçiş yapabileceği bir konumda olması ve sessiz/güvenli çalışma ortamı sağlaması gerekliliğinden bahsedilmektedir. Yeni Zelanda bu konuda bilgi sağlamazken İsveç personel odasının varlığından, alan içerisinde ama ayrı olması gerektiğini belirtmiştir.

Tuvaletlerin konumu konusunda Türkiye’de tuvaletlerinin varlığından bahsedilirken Singapur’da iç ve dış mekan etkinlik alanlarına yakın olması gerektiğinden, Avustralya’da çocuklar için ve yetişkinler için ayrı ve ayrıca ortak kullanım için tuvalet olması ve iç ve dış mekan etkinlik alanlarından rahat ulaşılabilir konumda olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Yeni Zelanda’da konum bilgisi yer almazken İsviçre’de iç ve dış etkinlik alanlarına yakın olması ve anaokulunda ise en az 2 adet, anasınıfında ise en az 3 adet olması gerektiği belirtilmiştir.

Çocuk tuvaletleri konusunda Türkiye’de her 30 öğrenci için yaşlarına uygun bir tuvalet ve bir lavabo olarak düşünülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Singapur’da yalnızca varlığından bahsedilmiş, bilgi verilmemiştir. Avustralya’da 15 öğrenciye 1 tuvalet düşmesi gerektiği, Yeni Zelanda’da okulda çocukların rahat etmesini sağladığı ve güvenli olduğu için çocuklar için çocuk boyu tuvaletler tercih edilmesi gerektiği, ancak basamak varsa yetişkin boyu tuvaletler de kullanılabilirliği belirtilmiştir. Ayrıca Yeni Zelanda’da çocukların kullandığı tuvaletlerin mahremiyet açısından sadece yetişkinin görüp gerektiğinde müdahale edebileceği şekilde kapıya sahip olması ve 15 öğrenciye bir tuvalet düşmesi gerektiği söylenmiştir. İsviçre’de yalnızca çocuk tuvaletlerinin varlığından bahsedilmiştir.

Yetişkin tuvaletleri konusunda Türkiye’de personel için idari bölümlere yakın tasarlanması gerektiği ve her 20 öğretmen (kadın - erkek) için bir adet tuvalet, bir adet lavabo, her 20 erkek öğretmen için 1 adet pisuar olması gerektiği ifade edilmiştir. Singapur’da yalnızca yetişkin tuvaletlerinin varlığından bahsedilirken Avustralya’da yetişkin tuvaletlerine geçişte çocuk etkinlik alanlarından geçme zorunluluğu olmamasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Yeni Zelanda’da yetişkin tuvaletleri mahremiyet açısından tamamen kapalı olması gerektiğinden bahsedilmiştir. İsviçre’de konu hakkında bilgiye ulaşamamıştır.

Türkiye’de deponun idari birimle alakalı olması gerektiği belirtilirken Singapur’da yalnızca deponun varlığından bahsedilmiştir. Avustralya’da öğrencilerin özel eşyalarını koymaları için çekmeceleri olması gerektiği ve onun dışında büyük ve küçük materyaller için ayrı ayrı depolama yerleri olması gerektiği ifade edilmiştir. Yeni Zelanda’da “ekipman ve kaynakların yalnızca küçük bir kısmı çocukların günlük seçimi ve kullanımına açıktır ve kalan büyük kısmı gruplandırılarak depreme dayanıklı ve sağlam şekilde depolanmalı, böylece dağınıklığın olmadığı etkili ve estetik öğrenme ortamının sağlanmasına katkıda bulunulmalıdır.” ifadesi bulunmaktadır. İsviçre’de ise yalnızca deponun varlığından bahsedilmiştir.

Veli bekleme alanı hakkında Türkiye’de zemin katta, ana çıkış koridorunda tasarlanması gerektiği bilgisi yer alırken Singapur’da herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Avustralya’da bu alanın resepsiyonun bekleme alanı ile servis alanı arasında aracı konumda olması gerektiği ve resepsiyon gibi bu alanında giriş katta olması gerektiği söylenmektedir. Yeni Zelanda ve İsviçre’de konu hakkında bilgi yer almamaktadır.

Veli görüşme odası hakkında bilgiye Türkiye ve Singapur’da yer verilmezken Avustralya’da giriş, bekleme salonu ve idari odaya yakın personel ve velilerin güvenle görüşebileceği çocuk etkinlik alanlarından uzak konumda olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Yeni Zelanda ve İsviçre’de konu hakkında bilgi yer almamaktadır.

Rehberlik birimi ve gözlem odası ile ilgili bilgiye hiçbir ülkede rastlanmamıştır.

Revir-sağlık odası hakkında Türkiye’de herhangi bir bilgiye yer verilmezken Singapur’da hasta olan çocukların aileleri gelinceye kadar dinlenebilecekleri sağlık odasının varlığından bahsedilmektedir. Avustralya’da revir-sağlık odasından değinilmemiş, Yeni Zelanda’da ise yiyeceklerin hazırlandığı ve yenildiği alanlardan ve diğer çocuklardan uzakta hasta çocuğun dinlenebileceği bir alan olması gerektiğinden bahsedilmiştir. İsviçre’de konu hakkında bilgi verilmemiştir.

## Dış Mekan Standartları

**Tablo 2. Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre sınıf dışı eğitim ortamları**

	Türkiye (2015)	Singapur(2016)	Avustralya (2016)	Yeni Zelanda (2018)	İsviçre (2019)
Dış mekanın kullanım amacı	Koşma, atlama, tırmanma gibi fiziksel aktivite ihtiyacını karşılamalıdır.	Çocukların bilişsel, dil gelişimi, yaratıcılık, duyu gelişimini sağlamalıdır.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Keşfetme ve fiziksel aktivitelere olanak sağlamalıdır.
Çocuk başına düşen m <sup>2</sup>	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	12 m <sup>2</sup>	Çocuk başına en az 5 m <sup>2</sup>	Farklı standartlar belirtilmiştir.
Çim alan	Olmalı.	Belirtilmemiş.	Var.	Belirtilmemiş.	Var.
Beton alan	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Var.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.
Bahçe Zemini	Doğal malzeme, kaymaz.	Belirtilmemiş.	Darbe emici yüzey.	Dayanıklı, temizlenebilir Çim ve çeşitli sert yüzeyler.	Yer özel döşeme olmalıdır.
Çit kullanımı	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Çitler 1.2 m’yi geçemez.	1.5 m ideal, Yaşlara göre farklı uzunluk olmalıdır.	Belirtilmemiş.
Oyun alanı	Olmalı ve kauçuk malzeme ile kaplanmalı, diğer alanlarla ilişkili olmalıdır.	Belirtilmemiş.	Var. Doğal materyal Denetlenebilir 2 yaş altı çocuklar	Kolay erişilebilirlik, Güvenli, Konforlu gibi çeşitli kriterleri karşılamalıdır.	Engelsiz koşma, tırmanma, keşfe ve oyna imkanı sunmalıdır.
Oyun alanında bulunan materyaller	Belirtilmemiş.	Farklı boyutta toplar, tırmanma yapıları, üç tekerlekli bisikletler, salıncaklar, yaylı aletler olmalıdır.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Farklı sallanacak materyaller olmalıdır.
Materyallerin özellikleri	Ucu keskin olmamalıdır.	Formika ya da toksik madde içermeyen temizlenebilir güvenli, dayanıklı, esnek olmalıdır.	Avustralya standartlarında DECD standartları, boyutlara dikkat edilmelidir.	Çeşitli, güvenli, Yeni Zelanda standartlarını taşımalıdır.	Doğal materyaller olmalıdır.
Gölgelik alan	Yok.	Var. Doğal ve yapay gölgelik olmalıdır.	Meyve ağaçları ile yaratılmalı, çocuk başına en az 2.4 m <sup>2</sup> ’lik veranda ve kuzeye dönük olmalıdır.	Var. Doğal ve yapay gölgelik olmalıdır.	Var, doğal ve yapay gölgelik olmalıdır.
Kum havuzu	Olmalı.	Belirtilmemiş.	Gölgelik ve kapalı alan	Var. Su alanına yakın	Var.
Su havuzu	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Var. Oyun ve öğrenme amaçlı.	Var.	Var.
Bitki yetiştirme alanı	Bahsedilmiyor.	Var.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Var.
Hayvan Besleme alanı	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.	Belirtilmemiş.
Depo alanı	Yok.	Var.	Yok.	Var.	Yok.
Otopark alanı	Yok.	Yok.	Var, kayıt kapasitesinin en az %25 olmalıdır.	Var. Engelli bireylerin de erişimi olmalıdır.	Belirtilmemiş.
Ateş Alanı	Yok.	Yok	Yok	Yok	Var



Tablo 2. de ifade edildiği gibi Türkiye, Singapur, İsviçre, Avustralya ve Yeni Zelanda'nın okul öncesi eğitimde sınıf dışı eğitim ortamları; çim alan, beton alan, kum havuzu, su havuzu, oyun alanı, kullanım amacı, oyun alanında bulunan materyaller, oyun alanında bulunan materyallerin özellikleri, zemin, çit kullanımı, çocuk başına düşen m<sup>2</sup> gölgelik alan, bitki yetiştirme alanı, hayvan besleme alanı, depo alanı, otopark ve ateş alanı açısından incelenmiştir. Bu başlıkların belirlenmesinde alan yazınında konu ile ilgili yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır.

Avustralya, Yeni Zelanda ve Türkiye'nin okul öncesi sınıf dışı eğitim ortamı standartlarında çim alanı varken, İsviçre ve Singapur'da çim alan olması gerektiğinden bahsedilmemiştir. Avustralya'nın sınıf dışı eğitim ortamı standartlarında beton alan varken, İsviçre, Singapur, Türkiye ve Yeni Zelanda'da beton alan ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Avustralya, Yeni Zelanda, İsviçre ve Türkiye'de okul öncesi sınıf dışı eğitim ortamı standartlarında kum havuzunun olması gerektiği belirtilmiştir. Singapur için bu konu ile ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Türkiye standartlarında kum havuzun özellikleri ile ilgili bilgi verilmeyen Avustralya'da kum havuzunun gölgelik ve kapalı alanda inşa edilmesi gerektiğinden, Yeni Zelanda'da kum havuzunun çocukların çamur elde edebilmesi için su havuzuna yakın bir yerde inşa edilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. İsviçre'de ise kum alanı çocuğun kumla oynamasının yanında su aracılığıyla tasarımlar yapmasına da olanak verecek şekilde tasarlanması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Avustralya, İsviçre ve Yeni Zelanda'nın, okul öncesi sınıf dışı eğitim ortamı standartlarında su havuzunun olması gerektiği belirtilirken Türkiye, ve Singapur'da bu konuya değinilmemiştir. Avustralya'da suyun öğrenme ve oyun için gerekliliği olduğundan bahsedilmektedir. Yeni Zelanda standartlarında ise çocuk havuzu ya da bir su oluğunun okul öncesi eğitim kurumunda olması gerektiği ifade edilmektedir. İsviçre'de ise suyla temasın ve etkileşimin çocuğun gelişimindeki önemini vurgulanmıştır.

Türkiye, İsviçre Avustralya ve Yeni Zelanda bahçede oyun alanının nasıl olması gerektiğini ifade ederken Singapur bu konuya ilişkin bilgi vermemiştir. Türkiye'de oyun alanının kauçuk malzeme ile kaplı, diğer alanlar ile bağlantılı olması gerektiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Yeni Zelanda'da dış ortamın iç ortam ile bağlantılı olmasına ve çocuğa güvenli, konforlu, çeşitli aktiviteler için uygun bir ortam yaratması gerektiği vurgulanmıştır. Avustralya'da 2 yaş altındaki çocuklar için de sınıf dışı eğitim ortamında oyun alanının olması gerektiğinden bahsedilmektedir. İsviçre'de ise oyun alanlarının çocukların keşfetmesine olanak verecek şekilde, iç ortamla dış ortamın arasında etkileşim halinde olması gerektiği, ortamın görünür olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bu oyun alanlarında bağımsız taş, toprak, su gibi doğal materyallerin olduğu yapılandırılmamış bir oyun ortamının daha olmasının çocuğun kendi dünyasını ve oyunlarını yaratmaya olanak sağlamasının öneminden bahsedilmektedir. Bunun yanı sıra çocukların istediklerinde geri çekilip yalnız kalabileceği alanların da önemli olduğu ifade edilmektedir.

Türkiye, Yeni Zelanda ve Avustralya sınıf dışı eğitim ortamında bulunması gereken materyalleri belirtirken Singapur farklı boyutta toplar, tırmanma yapıları, üç tekerlekli bisikletler, salıncaklar, yaylı aletler gibi oyun materyallerinin eğitim ortamında olması gerektiğini belirtmiştir. İsviçre'de ise çocuğun bedenini farklı şekilde sallayabilecek (aşağı, yukarı, sağa, sola, öne, arkaya) salıncakların gerekliliği vurgulanmış ve bu şekilde çocuğun pozitif hissetmesi için bütün bedeni aktif kılmasının öneminden bahsedilmiştir. Tüm ülkeler dış ortamda bulunması gereken materyallerin taşınması gereken özellikleri benzer şekilde ele almıştır. Türkiye materyallerin ucunun sivri olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Singapur ise formika ya da toksik madde içermemesi gerektiğini, temizlenebilir, esnek, dayanıklı, risk ve yaralanmalara yol açmayan materyaller olması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Avustralya materyallerin Avustralya DECD standartlarını taşınması gerektiğini, Yeni Zelanda ise belirlediği standartları taşınması gerektiğini ifade etmiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak ülkelerin öncelikli hedefinin güvenliği sağlamak olduğu söylenebilir.

Türkiye, Avustralya, Yeni Zelanda, İsviçre ve Singapur sınıf dışı eğitim ortamındaki oyun alanının kullanım amacını farklı şekilde ele almıştır. Türkiye'de dış mekanın çocukların koşma, atlama, tırmanma gibi fiziksel ihtiyaçlarını karşılama amacı ile oluşturulduğu ifade edilirken, Singapur'da, dış mekanın sadece fiziksel gelişim ile sınırlamayıp çocukların bilişsel, dil gelişimi, yaratıcılık, duyu gelişimi gibi alanlarını destekleme amacı ile oluşturulduğu belirtilmiştir. İsviçre ise fiziksel gelişimi, deneyimleme olanağı ve keşfetmeyi amaç edinmiştir. Yeni Zelanda, ve Avustralya ise sınıf dışı eğitim ortamlarının kullanım amacını belirtmemiştir.

Türkiye, Avustralya, Yeni Zelanda, İsviçre ve Singapur dış mekanda kullanılan zemin türünü farklı şekilde ele almıştır. Türkiye zeminin doğal malzeme ve kaymaz olması gerektiğini, Avustralya darbe emici yüzey olması gerektiğini, Yeni Zelanda ise dayanıklı, kolay temizlenebilir, çeşitli yüzeyleri içermesi gerektiğini ifade etmiştir. İsviçre'de ise yer döşemelerinin özel ve doğal malzemelerden yapılması gerektiğinden bahsetmiştir.

Çit kullanımının nasıl olduğunu Avustralya ve Yeni Zelanda açıklarken Türkiye, Singapur ve İsviçre sınıf dışı eğitim ortamında çit kullanımından bahsetmemiştir. Avustralya çitlerin 1.2 m'yi geçmemesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yeni Zelanda 1.2 m uzunluğundaki çitlerin çocukların dışarı çıkmasını engellediğini, 1.5 m uzunluğundaki çitlerin çocuk için ideal olduğunu, çocuk 4 yaşından büyükse çitlerin 1.8 m olabileceğini açıklamıştır. Ayrıca çit yerleştirirken çocukların dışarıyı görmesini ve denetimi engellememesi gerektiğini ifade etmiştir.

Dış ortamda çocuk başına düşmesi gereken m<sup>2</sup> alanı ülkeler tarafından farklı şekilde ele alınmıştır. Türkiye ve Singapur bu konuda bir standart geliştirmeyen, Avustralya çocuk başına düşen alanı en fazla 12 m<sup>2</sup> olarak ifade etmiştir. Avustralya'yı, çocuk başına 5 m<sup>2</sup> ile Yeni Zelanda izlemiştir. İsviçre'de ise bir bina içindeki anasınıfı ile bağımsız anaokulların standartları farklı verilmiştir. Okul içindeki anasının dış mekanda en az kişi başına 25 m<sup>2</sup> iken en uygun 150 m<sup>2</sup> olduğunu belirtirken; bağımsız anaokullarında kişi başına m<sup>2</sup> verilmemiştir. Bağımsız ana okullarında dış mekanın tamamının en az 100 m<sup>2</sup> , en uygunsa 200 m<sup>2</sup> olması gerektiğinden bahsetmiştir.

Gölgelik alanın olması gerektiği Türkiye standartlarında ifade edilmezken Singapur, ağaçlar ya da şemsiyeler ile gölge alanın yaratılması gerektiğini belirtmiştir. Avustralya ise meyve ağaçları ile gölge alanın yaratılmasına ve bu gölge alanın çocuk başına en az 2.4 m<sup>2</sup> olmasına değinmiştir. Yeni Zelanda ise ağaçlardan doğal gölgelik bir alan yaratılmasını, yağışlı günler için bir verandalı alanın olmasını ve kum havuzu için de gölgelik alanın yaratılması gerektiğini ifade etmiştir. İsviçre ise yerel ağaçlardan doğal gölgelik alanların yaratılması gerektiğini, ihtiyaç halinde yapay gölgelik alanların oluşturulabileceğini belirtmiştir.

Bitki yetiştirme alanına sadece Avustralya ve İsviçre standartlarında yer almaktadır. Türkiye, İsviçre, Avustralya ve Yeni Zelanda bitki yetiştirme alanına değinmemiştir. Hayvan besleme alanının olması gerektiğine hiçbir ülke standartlarında yer vermemiştir.

Eğitim materyallerin saklanmasına yönelik depo alanına Singapur ve Yeni Zelanda yer verirken Türkiye, İsviçre ve Avustralya yer vermemiştir.

Otopark kullanımına ilişkin Türkiye, İsviçre ve Singapur açıklamada bulunmazken Avustralya kayıt kapasitesinin en az %25'ine yönelik otoparkın olması gerektiğini ifade etmiştir. Yeni Zelanda ise otoparkın engelli bireylerin erişimine yönelik olması gerektiğini belirtmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen programların etkinliğinin ve niteliğinin artırılması, denetim sisteminin oturtulması ve hizmet sunulurken okullar arası eşitliğin sağlanması açısından standartların belirlenmesi önem arz etmektedir (Attfield ve Vu, 2013). Ayrıca farklı ülkelerin okul öncesi eğitim kurumları standartlarının karşılaştırılması sistematik bir analiz yapılmasına olanak sağlamaktadır. Ülkeler ele alındığında Türkiye, Singapur, Avustralya, İsviçre ve Yeni Zelanda'nın okul öncesi eğitimde sınıf dışı ve sınıf içi eğitim ortamları standartlarında birtakım farklılıklar ve eksiklikler olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında iç ortamların gelişimsel uygunluğu ve iyi düzenlenmiş olması çocukların okulu benimsemeleri ve okul ortamında bağımsız hareket ederek öğrenebilmelerini sağlamaktadır. İç ortamların uygun tasarlanmadığı ve düzenlenmediği durumlarda ise, güvensizlik hissi ve karmaşa yaşanmakta, öğretmen ve çocuklar daha çok yorulmaktadır (Coughlin, Hansen, Heller, Kaufmann, Stolberg ve Walsh, 1997). Psikoloji alanı profesörlerinden Banning bu durumu şöyle özetlemiştir: "İnsanlar binalara şekil verir, binalar da insanlara." (Hebert, 1998, Akt: Kıldan, 2010).

İlgili ülkelerin tasarım standartları kılavuzlarında okul öncesi eğitim kurumlarının iç mekanları ile ilgili kısımlar incelendiğinde; Türkiye'nin standartlar kılavuzunun diğer ülkelere kıyasla daha ayrıntılı yazıldığı görülmüştür. Özellikle bölümlerin metrekare (alan), konum, donanım sayısı gibi niceliksel bilgilerine Türkiye'de daha yoğun yer verilmiştir. Diğer ülkelerde etkililik ve ihtiyaca yönelik olma durumu göz önünde bulundurularak genelde esneklik ve inisiyatif sağlanmıştır. Eğitim kurumları açılırken veya faaliyetlerini sürdürürken yayımlanmış ilgili standartlar kılavuzlarının niceliksel anlamda yol gösterici olması süreci kolaylaştırabilmektedir. Ancak, her bir bölgenin ve kurumun gerektirdikleri ve ihtiyaçları farklı olabileceği için okul öncesi eğitimi alanında gerekli niteliklere ve deneyime sahip profesyonel bir ekip etkili ve ihtiyaca yönelik bir eğitim ortamını durum analizi yaparak ideal koşulları sağlayabilmektedir. Örneğin; bina için ayrılan alanla ilgili Türkiye'de oturma alanının toplam arsaya oranı %35 olarak belirtilirken Singapur ve Yeni Zelanda da konu hakkında bilgi verilmemiş, Avustralya'da genel olarak tüm okulun ihtiyacını karşılayacak kadar büyük alan olması gerektiği, İsviçre'de ise alanın değil tasarımın önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin yaş grubu, sayısı, ihtiyaçları gibi değişkenler ve tasarımın etkililiği önemli değişkenler olup bunları analiz ederek binanın alanını hesaplayabilmek önemlidir. Güleş' in (2013) belirttiği gibi anaokulları binalarının tasarlanırken çocuklara hareket özelliği sağlamak ve tehlikeleri önlemek adına kat sayısının az olması ve dış mekana yeterince alan bırakılması gerekmektedir. Bunun gibi kriterler göz önünde bulundurularak bina alanı hesaplanabilmektedir.

Sınıf içi alana gelindiğinde ise yalnızca Singapur'da herhangi bir bilgiye yer verilmediği, diğer ülkeler arasında ise en az alanın Türkiye'de (2.4 m<sup>2</sup>) olduğu görülmektedir. Bucholz ve Sheffler'e (2009) göre tüm öğrencilerin sınıfta kolayca hareket edebilmeleri için yeterli alan bulunmalıdır. Yeterli sınıf içi alanın sağlanması çocukların özgürce keşfedebilecekleri, düşünebilecekleri ve problem çözebilecekleri ortamın yaratılabilmesi için önemlidir (Hubbart, 1998).

Sınıfın ilişkili olduğu alanlarla ilgili en ayrıntılı bilgi Avustralya'da yer almakta ve farklı biçimlere dönüştürülebilir olması ve diğer alanlara – özellikle dış mekana ve piazzaya- kolay ulaşılabilen konumda olması gerektiği bilgisi yer almaktadır. Sınıflar, çocukların bakımına ve gelişimine uygun etkinlikleri desteklemek için ortak kullanım alanlarına yakın olmalıdır (GSA, 2003). Benzer şekilde Baran ve diğerleri (2007) de yeniden düzenlenebilir, esnek ve ulaşılabilir sınıfların çocukların çevre düzenleme becerileri ve özgüvenleri üzerinde olumlu etkisinin olabileceğini vurgulamıştır.

Oyun odaları hakkında Türkiye ve Avustralya'da ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir. Türkiye'de çok yönlü gelişim alanlarına olan katkı ve çeşitli araç gereçlerden yararlanılmasının öneminin dışında fiziksel aktivitelere fırsat tanınması oyun odaları için vurgulanmıştır. Avustralya'da ise ıslak ve kuru oyun etkinlikleri hatırlatılmış ve farklı büyüklükteki çocuk gruplarına hitap edebilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. İsviçre'de ise hareket gerektiren oyunlara uygunluğu vurgulanmıştır. Oyun odasının konumu bağlamında yalnızca Türkiye ve Avustralya'da bilgi yer almaktadır. Türkiye'de zemin katta olması ve bahçeye açılması önemliken Avustralya'da yaş gruplarının fiziksel ve işitsel olarak ayrılması gerekliliği vurgulanmıştır. Neufert (1998) kış bahçeleri ve oyun odalarının çocukların oyun ve hareket gereksinimlerini sağlayacak zenginlikte ve büyüklükte olması gerekliliğini belirtmiştir. Oyun odalarında Türkiye'nin nitelik bağlamında konuya hassasiyet gösterdiği ancak oyun odalarında çocuk başına ayrılması gereken alan bağlamında diğer ülkelere göre yine daha küçük bir alan (2.4 m<sup>2</sup>) ayırdığı gözlemlenmektedir.

Uyku odası konusunda Avustralya ve Yeni Zelanda 2 yaş altı çocuklar için olduğunu belirtmiştir. 2 yaştan büyük çocuklar için dinlenme-inziva odası olarak geçmektedir. Çocuk başına Türkiye’de 1.5 m<sup>2</sup> alan olması gerektiği, Avustralya’da 2 yaş altı çocuk sayısının alan belirlemede önemli olduğu, Yeni Zelanda’da ne kadar geniş olursa hava akımının sağlanması açısından o kadar iyi olacağı ve İsviçre’de en az 20 m<sup>2</sup> en ideal ise 30 m<sup>2</sup> olması gerektiği belirtilmiştir. Oktay (1999) uykunun okul öncesi dönemde kritik bir temel ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Yine Oktay (1985) bu temel ihtiyacın çocuğun özelliklerine ve yaşına göre yeterince karşılanması gerektiğinin altını çizmiştir. Program içerisinde esnek bir şekilde çocukların uyku ihtiyacının giderilmesi için ortam yaratılması önemlidir (Harms vd., 1998). Bu ortamın sınıf dışı bir alanda oluşturulması gerekir (Demiriz ve diğerleri, 2011). Aktaş-Arnas’ a (2019) göre uyku alanı, sessiz oyun alanından ayrı bir yerde sınıfa bitişik veya yakın bir yerde planlanmalıdır. Türkiye hariç diğer ülkelerde uyku odasının diğer faaliyet alanlarından ayrı ve sessiz bir yerde konumlandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Yemek odası ile ilgili yalnızca Türkiye ve Yeni Zelanda’da ayrıntılı bilgi yer almaktadır. Türkiye’de yemek odasının merkezi bir konumda olması ve bahçeye bakmasının önemi vurgulanmış, Yeni Zelanda’da ise ayrı bir yemek odasının bulunmasının zorunlu olmadığı belirtilmekle birlikte çocuğun yemek yediği yerde hijyen ve güvenlik önlemlerinin alınması gerektiği belirtilmiştir. Yemek odasının alanı çocuk sayısına bağlı olup çocukların birbirlerine değmeden yemek yiyip hareket edebilecekleri büyüklükte (Demiriz ve diğerleri, 2011), mutfağa bitişik ve tuvaletlerden uzak olmalıdır. Harms ve diğerleri (1998) yemek yenilen alanda çocuklarla personelin rahat bir şekilde birlikte oturup keyifle sohbet ederek karınlarını doyurabilmelerinin önemini vurgulamıştır.

Mutfak, yemeklerin hazırlandığı yer olup Özçelik (1996) tarafından hijyen ve güvenliğinin gerekliliği belirtilmiştir. Türkiye’de yemek odası ile bağlantılı olmasının gerekliliği, Avustralya’da ve Yeni Zelanda’da ise çocukların tek başlarına ulaşamayacağı konumda olması gerekliliği vurgulanmıştır. Cin’in (1989) de belirttiği üzere mutfakın yemek odası ile bağlantılı olması yemek servisini kolaylaştırmaktadır. Demiriz ve diğerlerine (2011) göre ise servis ve mutfak kapılarının çocukların kullanımını önleyecek şekilde tasarlanması olası kazaların önlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenler odası ise Yeni Zelanda’da öğretmenlerin dinlenme ve atıştırma gibi ihtiyaçlarını karşılayıp öğrencilere dair bazı belgeleri depolayabilecekleri yer, Avustralya’da gerektiğinde öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanabilecekleri yer olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de derslikler, etkinlik ve uyku odalarına kolay ulaşılabilen yerde olması gerektiği ve Singapur’da benzer şekilde ortak kullanım alanları içinde yer alması gerektiği belirtilmiştir. Herhangi acil bir durumda öğretmenin müdahale edebilmesine olanak sağlanması açısından bu yaklaşım etkili olabilmektedir. Caples’ a (1996) göre öğretmenler odası, meslektaşlar arasında profesyonel eğitimler için tartışmaların yapıldığı, onların rahatlayabileceği, yazı yazma ve okuma gibi faaliyetleri yapabilecekleri bir yer olmalıdır.

Personel odası ile ilgili ise Singapur ve Avustralya’da ayrıntılı bilgi verilmiş olup, personelin kişisel ihtiyaçlarını karşılayabildiği, konforlu, gerektiğinde velilerle etkileşime olanak sağlayan, sessiz, güvenli ve yine hizmet alanlarına kolay ulaşılabilen alanlar olduğu belirtilmiştir. Bu koşullar her zaman okul personelinin iletişime ve etkileşime açık olduğu mesajının verilmesi hususunda etkili olabilmektedir Demiriz ve diğerlerine (2011) göre personel odaları, oturma alanı, giyinme yeri, duş ve tuvaletlerden oluşmaktadır. Kurumda görev yapan personelin dinlenme, özel gereksinimlerini karşılama ve kişisel eşyalarını depolama amacıyla kullanılan bu odalar mutfağa yakın olacak şekilde konumlandırılmalıdır (Yılmaz-Genç, 2019).

Tuvaletlerin konumu konusunda Türkiye ve Yeni Zelanda hariç incelenen diğer ülkelerde iç ve dış mekan etkinlik alanlarına yakın olmasının önemi vurgulanmıştır. Avustralya ve Yeni Zelanda her 15 çocuğa 1 tuvalet düşmesi gerektiğini belirtirken bu oran Türkiye’de 1/30 olarak kalmıştır. Demiriz ve diğerlerine (2011) göre tuvaletler sınıftan ayrı, ait oldukları sınıfın yanında veya yakınında yer almalı, havalandırma ve aydınlatma sistemi yeterli olmalı, temizliği rutin olarak yapılmalıdır. Diğer ülkelerde yetişkin tuvaletleri konusunda oran belirtilmezken Türkiye’de bu oran 20 kadın öğretmene 1 tuvalet 20 erkek öğretmene 1 pisuar olarak belirtilmiştir. Türkiye’deki bu oranlar sağlık ve hijyen açısından risk oluşturabilecek derecede yüksek durmaktadır. Güleş (2013) tuvaletlerin sağlık ve güvenlik koşullarına uygun ve ergonomik tasarlanması gerektiği ve etkinlik alanlarına yakın olması gerektiğini belirtmiştir. Solak (2007) ise tuvalet ve temizlik alışkanlıklarının okul öncesi dönemde kazanılıp pekiştirildiğini belirterek önemini vurgulamıştır.

Veli bekleme odası hakkında Türkiye’de zemin katta ve ana çıkış koridorunda tasarlanması gerektiği, Avustralya’da ise giriş katta yer alan bekleme alanı ile servis alanı arasında aracı konumda resepsiyonun bulunduğu ve ailelerin çocuklarını okula bırakıp okuldan almaları sırasında onlara sunulmuş güvenli bir alan olduğu belirtilmiştir. Diğer ülkelerde konu ile ilgili bilgi verilmezken Türkiye ve Avustralya’da veli bekleme alanının zemin/giriş katta olması gerekliliği ortak noktadır. Caples (1996) bina giriş ve çıkışına yakın ancak çocukların etkinlik alanlarına uzak bir veli bekleme alanının çocukların konsantrasyonunun bozulmaması için gerekli olduğunu belirtmiştir. Veli görüşme odası hakkında ise yalnızca Avustralya’da bilgiye ulaşılmış olup, giriş, bekleme odası ve idari odaya yakın; çocuk etkinlik alanlarından uzak ve velilere güvenli ve konforlu bir görüşme ortamı sağlayan bir alan olması gerekliliği vurgulanmıştır.

Diş eğitim ortamının taşınması gereken çoğu standart diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında, Türkiye (2015) Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standart Kılavuzunda açıklanmamıştır. Bu durum, yüksek ve nitelikli kaliteye sahip okul öncesi eğitim kurumlarının varlığı için büyük bir engel oluşturmaktadır. Çocukların gelişiminde sınıf dışı eğitim ortamları oldukça önemlidir bu nedenle bu alanlar sistemli ve ciddi bir şekilde planlanmalıdır (Çelik, 2012). Örneğin Almanya’da Tietze ve Förster (2005) tarafından “Deutsches Kindergarten Gütesiegel” adı altında sistematik bir kalite iyileştirme ve güvence prosedürü yürütülmektedir. Bu kalite mührü, kalitenin yapı-süreç modeline dayanmaktadır ve bağımsız bir otorite tarafından yüksek kaliteli anaokullarına verilmektedir. Buna benzer olarak NAEYC standartlarına göre Amerika’da değerlendirmeler yapılarak okullara yıldız verilmektedir (Kluczniok ve Roßbach, 2014).

MEB Okul Öncesi Yönetmeliği'nde yer alan anaokulu amaçlarına bakıldığında; çocukların bedensel, psikomotor, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal yönden gelişmelerini sağlamak ve onlara iyi alışkanlıklar kazandırmak olduğu görülmektedir. Bu amaca ulaşmayı sağlayan en iyi yerlerden biri de sınıf dışı eğitim ortamlarından biri olan bahçelerdir (Çelik, 2012). Alat ve diğerlerinin (2012) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenleri, açık havanın çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağladığını, çocukların konsantrasyon, risk alma, öz disiplin, gözlem yapma, koordinasyon, denge, işbirliği, dayanışma gibi becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ancak dış eğitim ortamının çocuğa fayda sağladığı bilirse de öğretmenler donanım yetersizliği, hastalanma kaygısı, olumsuz hava şartları, velilerin olumsuz tepkileri gibi nedenlerden dolayı eğitimde açık havaya yeterince yer vermemektedirler (Bilton, 2010). NASPE (2009) çocukların günde en az 1 saat açık havada serbest vakit geçirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Günümüzde İskandinavya ülkelerinin kötü hava koşulları bahane etmeden okul öncesi eğitimin büyük bir bölümünü açık havada gerçekleştirmeleri bu duruma güzel bir örnek oluşturmaktadır (Alat ve diğerleri, 2012).

2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standart Kılavuzu'nda dış eğitim ortamı açısından bahçe oyun parkının doğal malzeme ile kaplı olması gerektiği ifade edilirken bir yandan bu malzemenin kauçuk olabildiğinin söylenmesi bir tezatlık oluşturmaktadır. Soydan ve diğerlerinin (2014) okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı çalışmada çocuklar ahşap döşemeyi daha çok tercih etmiştir. Yılmaz'ın (2017) yaptığı çalışmada, çocukların yeşil ve doğal malzeme içeren oyun parklarına gitmeyi daha çok istedikleri görülmüştür. Ortamda doğal materyallerin kullanılmasının çocuğun algı gelişimi, yaratıcılık, konsantrasyon gibi becerilerini geliştirdiği bilinmektedir. Araştırmalar çocukların kendilerine farklı deneyim sunmayan yapay mekanlara ilgi duymadığını belirtmektedir (Çukur, 2011). Benzer şekilde Babaroğlu'na (2018) göre bahçeler çocuklar için yeterli değildir ve doğal olmayan maddelerden yapılmış oyun araç gereçleri ile doludur.

Türkiye (2015) dış eğitim ortamı standartlarına ilişkin bahçe oyun parkında çocuk başına düşen  $m^2$  'nin ifade edilmemesi uygulamada birtakım sorunların doğmasına neden olmaktadır. İdeal bir bahçe alanı, anaokulu binasının kapladığı alanın iki katı olmalıdır (Dudek, 1996). Tuncel'e (1976) göre ise çocuk başına 7-14  $m^2$  arasında olmalıdır. Bu standartların uygulamaya yansımada ise genellikle çocuk sayısının fazla olduğu,  $m^2$  'nin ise az olduğu görülmektedir. Çelik (2012) Kocaeli'nde yaptığı çalışmada çocuk başına açık alanda düşen en fazla ve en az  $m^2$  arasında 45 kat farkın olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, çocuk başına düşen  $m^2$  'ye ilişkin bir standardın olmadığını gösterdiği gibi çocukların sorun davranış gösterme olasılıklarını da arttırmaktadır (Özkubat, 2013).

Araştırmada ele alınan ülkelerde bahçenin kullanımı çocukların tüm gelişim alanlarını destekleme amacı taşıırken Türkiye'de bahçenin koşma, atlama gibi sadece fiziksel ihtiyaçların karşılandığı bir yer olarak görülmesi bahçenin sınırlı amaçlarla kullanıldığını göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin, açık havanın sadece fiziksel gelişimi desteklediği düşünmesi açık hava kullanımını azaltmaktadır (Bilton, 2010). Oysa açık havanın kullanımı çocuklara oyun, keşfetme, deneyimleme, sosyalleşme fırsatı sunmaktadır (Özkubat, 2013). Bu nedenle bu alanlar çocukların keşfedebileceği, özgür olacağı ve farklı şeyler deneyimleyebileceği şekilde düzenlenmelidir (Babaroğlu, 2018).

Türkiye'de (2015) oyun parkının sürekli güneş alan bir yerde konumlandırıldığı ifade edilirken Singapur, Avustralya ve Yeni Zelanda gölgeli alanın kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Sürekli güneşli bir alanda oyun parkının bulunması çocukların bu alandan yararlanma oranlarını azaltabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında gölgeli ve güneşli alanların dengeli bir şekilde yaratılması gerekmektedir (Cevher-Kalburan, 2011). Baran ve diğerleri (2007) çocukların hem tırmanabileceği hem de gölgelik ihtiyacını karşılayacağı ağaçların bahçede daha ilgi çekeceğini ifade etmiştir.

Dış eğitim ortamlarında bulunması gereken alanlardan biri olan su ve kum havuzları çocuklara keşif ve yaratıcılık için bir fırsat sunmaktadır. Yılmaz'ın (2017) yaptığı çalışmada, çocukların yapılandırılmamış oyun fırsatı sunduğu için açık alanda gitmeyi en çok istedikleri alan arasında su alanı bulunmaktadır. Tepebağ ve Aktaş-Arnas'ın (2017) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri bu alanların okul öncesi eğitim ortamında olması gerektiğine inanmakla birlikte; çocuğun yaratıcılığını ve fiziksel gelişimini desteklediğini ifade etmiştir. Bu alanlar fiziksel gelişimin yanı sıra çocuğun kendine güven duymasını da sağlamaktadır (Turgut ve Yılmaz, 2010). Ancak bu alanların çocuk gelişimine katkısı olsa da Türkiye (2015) Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standart Kılavuzunda sadece kum havuzunun olması gerektiğine dair bir açıklama yapılmıştır. Karatekin ve Çetinkaya'nın (2013) Manisa'da yaptığı çalışmada 32 ilköğretim okulunun içerisinde 7 okul bahçesinde kum havuzu olduğu, bu alanın da toplam alan içerisinde 80  $m^2$  'yi geçmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, kum, su havuzu gibi alanlara dış eğitim ortamında yeterince yer verilmediğini göstermektedir.

Araştırmada yer alan tüm ülkelerin dış eğitim ortamı standartlarına bakıldığında güvenlik ihtiyacının öncelikli olduğu görülmektedir. Bahçede çit kullanımının önemsenmesi, zehirli bitkiler konusunda çocukların bilgilendirilmesi, alanların yetişkin denetimine açık olması gibi özellikler bu durumu kanıtlar niteliktedir. Alat ve diğerlerinin (2012) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin, dış bahçe kapısının kilitli olması, zeminin yumuşak malzeme ile kaplı olması gibi önceliklerinin olması güvenliğe dikkat ettiklerini göstermektedir.

Tüm standartlarda dış eğitim ortamının iç mekan ile bağlantılı olması vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarının tasarlanmasında iç ve dış eğitim ortamlarının birlikte düşünülmesi öğrenci ve öğretmen etkileşimini arttırmaktadır (Babaroğlu, 2018). Etkileşimin yanı sıra bu durum, öğretmen tarafından denetlenebilirliği de kolaylaştırmaktadır. Ayrıca iç ortamdaki dış ortama açılan bir kapının olması, öğretmenlerin dış eğitim ortamlarının kullanımını arttıracak bir faktördür.

Açık havada hayvan beslemek, bitki yetiştirmek gibi alanların bulunması çocukların gelişimine katkı sağlarken bu alanların olması gerektiğine sadece Singapur ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında bahçe düzenlemesinin yetersiz olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Arslan- Karaküçük, 2008; Çelik,2012). Halbuki çocukların doğa ile bağlantı

kurmalarını ve yaşam döngüsünü kavramalarını sağlayan bitkilere ve bitki yetiştirme alanlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Doğa ile çocuğun bağlantı kurması, özgürlük, başarı, aidiyet gibi duygularının gelişmesini sağlamaktadır (Çukur, 2011).

## ÖNERİLER

Araştırma sonucundan yola çıkılarak konu ile ilgili uygulayıcılara ve araştırmacılara ilişkin şu öneriler getirilebilir:

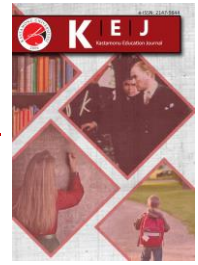
1. İç ve dış eğitim ortamları tasarlanırken hem çocukların tüm gelişim alanlarına hitap edecek, hem daha kullanışlı alanlar yaratmak ve uygun malzemeleri kullanmak adına mimarlık, mühendislik, çocuk gelişimi gibi çeşitli disiplinler iş birliği içinde olabilir.
2. Okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde Türkiye için ulusal standartlar oluşturulabilir. Böylece ülke genelinde açılacak eğitim kurumları bu standartları uygulayarak okul öncesi dönem çocukları fiziki açıdan aynı standartlara sahip olabilirler.
3. Eğitim standartlarının değerlendirilmesine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı gibi bakanlıklarda ilgili birim kurulabilir. Bu durum standardizasyonun sağlanmasına olanak tanır.
4. Okul öncesi eğitim kurumlarının asıl kullanıcıları olan çocukların, günlerinin büyük bölümünü geçirdikleri okulları ile ilgili tasarım standartlarında görüşlerine yer verilebilir.
5. Belirlenen kalite standartlarına uygun olarak ülkemizde anaokullarının ve anasınıflarının denetimi yapılarak derecelendirme yapılabilir.
6. İleriki araştırmalara yönelik olarak araştırmacılar, farklı ülkelerin okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin standartları karşılaştırmalı olarak inceleyebilir.

## KAYNAKÇA

- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavali, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Aktaş- Arnas, Y. ve İnceoğlu, Ö. S. (2019). Okul öncesi çocuklarda gelişim, öğrenme ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları. Y. Aktaş- Arnas (Ed.). *Çocuk merkezli öğrenme ortamları* içinde (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan- Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekanda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekanda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Attfeld, I. ve Vu, B. T. (2013). A rising tide of primary school standards—The role of data systems in improving equitable access for all to quality education in Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 74-87.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1313-1330.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri (Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Bika, A. (1996). *Defining elements in the planing of early childhood (Classrooms) as parameters in the development and education of the child*. 6th European Conference on the Quality of Early Childhood Education. September. 1-4.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years* (3rd.) London: Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. ve Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child out comes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166–176. DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.10.004.
- Bucholz, J. L. ve Sheffler, J. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (4), 1-13.
- Caples, S. E. (1996). Some guidelines for preschool design. *Young Children*, 51 (4), 14-21.
- Cevher- Kalburan, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri*. F. Alisanoğlu (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cin, S. (1989). *Okulöncesi eğitimi ve anaokulları tasarımına yansımaları üzerine araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coughlin, P. A., Hansen, K. A., Heller, D., Kaufmann, R. K., Stolberg, J. R. ve Walsh, K. B. (1997). *Creating child-centered classrooms*. Washington, DC: Children's Resources International, Inc.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79- 88.
- Çukur, D. (2011) Okul öncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekan tasarımı. *Türkiye Ormanlık Dergisi*, 12 (1), 70-76
- Department of Education and Children's Services (2016). *Early childhood facilities - design standards and guidelines*. Erişim adresi: <https://www.education.sa.gov.au/sites/default/files/early-childhood-facilities-birth-to-age-8-design-standards-and-guidelines.pdf?v=1459296603>.

- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Uluış. İ. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı öncelemek. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(11), 10-14.
- Dudek, M. (1996). *Kindergarten architecture*. USA: Great Britain at the Alden Press, Oxford.
- Early Childhood Development Agency. (2016). *Good practices handbook for child care centres*. Erişim adresi: <https://www.ecda.gov.sg/Documents/Resources/Good%20Practices%20Handbook%20for%20Child%20Care%20Centres.pdf>
- Erziehungsdirektion. (2019). *Raumanforderungen und raumausstattung basisstufe*. Erişim adresi: [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/informationen\\_fuereltern/kindergarten/basisstufe.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/14\\_Schuleingangsphase/schuleingangsphase\\_raumanforderungen\\_fuer\\_die\\_basisstufe\\_d.pdf](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/kindergarten/basisstufe.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/14_Schuleingangsphase/schuleingangsphase_raumanforderungen_fuer_die_basisstufe_d.pdf)
- Gordon, A. ve Browne, K. (2014). Types of programs. In L. Ganster (Ed.), *Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education* (8th ed., pp. 39–63). Belmont, CA: Wadsworth–Cengage Learning.
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179 (4), 437-451. DOI: 10.1080/03004430701217639
- Gönen, M. ve Saranlı, A. G. (2014). Okul öncesinde kapalı ve açık hareket alanlarının yeterliliğinin değerlendirilmesi: Başkent Ankara örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 409-419.
- Güçhan- Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güleş, F. ve Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: Paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129-138.
- Harms, T., Clifford, R. M. ve Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale—Revised edition*. Carrboro, NC: Frank Porter Graham Child Development Institute.
- Hebert, E. A. (1998). Design matters: How school environment effects children. *Educational Leadership / September Crow Island School*. Winnetka .69-70
- Hestenes, L., Kintner-Duffy, V., Wang, Y., K., La Paro, S., Mims, Crosby, D., Scott-Little, C. ve Cassidy, D. (2015). Quarterly comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 199–214.
- Hubbart, R. S. (1998). Creating a classroom where children can think. *Young Children*, 53 (5), 26-31.
- Kaçan, M. O., Halmatov, M. ve Kartaltepe O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 60-70.
- Kalburan, N. C. (2014). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 99-113.
- Kandır, A. ve Çaltık, İ. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okulların fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8(15), 40–62.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/ mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- Karatekin, K. ve Çetinkaya, G. (2013). Okul bahçelerinin çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. Manisa ili örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 307-315.
- Kaya, S. ve Ulusoy, M. (2018). Okul öncesi eğitim yapılarında dış mekana ait tasarım kriterlerinin değerlendirilmesi: Konya örneği. *Artium*, 6 (2), 33-39.
- Kıldan, O. (2010). Okulöncesi eğitim bağlamında eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 111-130.
- Kluczniok, K. ve Roßbach, H. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zerziehungswiss*, 17, 145–158. DOI:10.1007/s11618-014-0578-2
- Manning, M., Wong, G., Fleming, C. ve Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89-3, 370–415. DOI: 10.3102/0034654319837540
- Mashburn, A. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language and literacy skills. *Applied Development Science*, 12 (3), 113-127. DOI: 10.1080/10888690802199392
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Early, D. ve Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79, 732–749. DOI:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Miles, M. B. Ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *2015 Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu*. Ankara, MEB. İnşaat ve emlak dairesi başkanlığı. Erişim adresi: <https://iedb.meb.gov.tr/www/egitim-yapilari-asgari-tasarim-standartlari-kilavuzu-2015/icerik/298>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı*. Erişim adresi: [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/09112933\\_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf)

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel öğretim kurumları standartlar yönergesi*. Erişim adresi: [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_01/18102309\\_OZEL\\_OGRETIM\\_KURUMLARI\\_STANDARTLAR\\_YONERGESI.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18102309_OZEL_OGRETIM_KURUMLARI_STANDARTLAR_YONERGESI.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim.
- Ministry of Education New Zealand. (2018). *Licensing Criteria for Early Childhood Education & Care Services* Erişim adresi: <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Licensing-criteria/Centre-based-ECE-services/ECE-Licensing-Booklet-Early-Childhood-June2018.pdf>
- Montessori, M. (1982). *Çocuk eğitimi: Montessori metodu*. İstanbul: Sander Yayınları.
- Morrison, G. S. (2008). *Fundamental early childhood education* (5. Edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Neufert, E. (1998). *Yapı tasarımı* (30.Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Oktay A. (1985). *Okul öncesi dönemde temel alışkanlıkların kazandırılması*. 2 – 3 Ya-Pa Okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri, s. 39–46.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Özçelik, Ö. (1996). Okul öncesi çocukların beslenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 58-66.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saldana, J. (2019). Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı. Pegem Akademi. Ankara.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Soyupak, İ. ve Eti- Proto, M. (2018). Türkiye’de okul öncesi eğitim mekanlarına yönelik bilişsel gelişimi destekleyici mobilya önermeleri. *Inönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(17), 83-100.
- Soydan, O., Benliay, A. ve Benu, C. Ü. C. E. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekân peyzaj tasarımının 5-6 yaş çocuk grubu algısı üzerindeki etkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 37-47.
- Tietze, W. ve Förster, C. (2005). *Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen*. In: Hrsg.: Diller, A., Leu, H.-R., Rauschenbach, T. *Der Streit ums Gütesiegel*. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. 3. DJI Fachforum Bildung und Erziehung München: DJI, s. 31-64.
- Torelli, L. ve Durrett, C. (1996). Land scape for learning: The impact of classroom design on infant sand toddlers. *Early Childhood News*, 8(2), 12-17.
- Tuncel, A. (1976). *Okul öncesi eğitim sistemi ve mimariye yansımaları İsveç örneği*. TÜBİTAK Yayınları. Ankara.
- Turgut, H. & Yılmaz, S. (2010). Ekolojik temelli çocuk oyun alanlarının oluşturulması. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, IV, 1618-1630.
- U.S. General Services Administration (2003). Child care center design guide. Erişim adresi: <https://www.gsa.gov/cdnstatic/designguidesmall.pdf>
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı, M. Sözer (Ed.). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* içinde. Ankara. Türkiye: Türk Eğitim Derneği.
- Uysal, F. (2006). *Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekan organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın, F. (2015). *A cross cultural study on outdoor play: Parent and teacher perspectives*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yalçınkaya-Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Yazıcı, Z., Yellice, B. ve Özer, D. (2003). *Okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesi üzerine bir inceleme*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 113-123.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, R. ve Perihanoğlu, P. (2004). Okul öncesi eğitimde araç-gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Yılmaz, S. (2017). *Investigation of 5-year-old preschool children’s biophilia and children’s and their mothers’ outdoor setting preferences*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd Edition). London: Sage Publications.



## Ortaokul Öğrencilerinin Siyaset Okuryazarlık Düzeyleri <sup>1</sup>

### Political Literacy Levels Of Students At Secondary School

Özge Tarhan<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Siyaset okuryazarlığı  
Siyaset eğitimi  
Sosyal Bilgiler ve siyaset okuryazarlığı

#### Keywords

Political literacy  
Political education  
Social studies and politics

**Başvuru Tarihi/Received**  
27.11.2019

**Kabul Tarihi /Accepted**  
07.10.2020

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin çeşitli değişkeler açısından siyaset okuryazarlık düzeylerini tespit etmektir. Çalışmada tarama (survey) modelinde betimsel bir çalışmadır. 686 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada veriler kişisel bilgi formu, beceri-davranış ölçeği, duyuşsal eğilim ölçeği ve başarı testi olmak üzere 4 kısımdan oluşan "Siyaset Okuryazarlığı Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin siyasetle ilgili temel bilgilerinin ve duyuşsal eğilim düzeylerinin orta düzeyde olmasına karşın beceri-davranış düzeylerinin olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin siyaset okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmamasına karşın; okudukları okulların, anne-baba eğitim durumlarının ve mesleklerinin öğrencilerin siyaset okuryazarlık düzeylerinde belirleyici bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### Abstract

The purpose of this study is to identify the level of political literacy of secondary school students in terms of various variables. This study is a descriptive study using a survey model. The study was conducted with 686 students and the data was collected by the "Political Literacy Scale" consisting of 4 sections: personal data form, skill-behavior scale, affective tendency scale and success test. To analyze the data, frequency, percentage, arithmetic mean, Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U Test, and Pearson correlation coefficient were used. Based on the results of the study, it was found that although secondary school students' basic knowledge of politics and affective tendency levels were moderate, their skill-behavior levels were negative. It was concluded that gender was not a determining factor among the students' political literacy levels, but that the schools they studied, their parents' educational status and their professions were a determining factor in students' political literacy levels.

<sup>1</sup> Bu makale Özge Tarhan'ın Süleyman İnan danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Öğrencilerinin Siyaset Okuryazarlık Düzeyleri ve Temel Siyaset Bilimine İlişkin Görüşleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-0783-6962>



**Introduction**

The aim of this study is to determine the political literacy levels of Middle School 7th-graders and to determine the effect of various variables on the components (knowledge, affective tendency, behavior-skill) that constitute political literacy. This research is very important in terms of pointing out that political education, which is a new concept for our country, can be started at an early age. Therefore, this research was needed to determine the political literacy levels and basic political science views of 7th graders, especially those who took Social Studies from 4th to 7th grade. For this purpose, it was aimed to determine whether the students' scores on political literacy success test and affective tendency and skill-behavior scales differ according to their gender, secondary school they studied, their parents' status and professions, and the presence of individuals in the family who are interested in politics.

**Method**

Survey research was used in the study. The research was conducted in 18 secondary schools in the 2017-2018 academic year, including six schools from low, middle and high socioeconomic status' in the Central Districts of Denizli and Pamukkale. Since socio-economic and cultural factors are important variables in political education, the study group was determined by the cluster sampling method from probability sampling methods. A total of 686 students who attended education in the designated secondary schools were given the "Political Literacy Scale", which consisted of 4 sections: Personal Information Form, Skill-Behavior Scale, Affective Tendency Scale and Success Test developed by the researcher. According to the collected data, Mann Whitney U test shows whether there is a significant difference between the students' level of political literacy success, skill-behavior and sensory tendency based on their gender and the Kruskal Wallis Test analyzes the relationship between political literacy success, skill-behaviour and sensory tendency levels and the schools in which students study, their parents' occupations and their level of education.

**Result and Discussion**

According to the results of the analysis, there was no significant difference between students' gender and their levels of political literacy success, skill-behavior and sensory tendency. So it has been found that there is no relationship between the sexes of students and their level of propensity to politics. There was a significant difference between the schools in which students were studying and their levels of political literacy success, skill-behavior and sensory tendency. Schools with higher socioeconomic status have shown significant differences compared to other schools. A significant difference was found between the student's parents' professions and their political literacy success, skill-behavior and affective tendency levels. It can be said that this difference is striking in terms of the effect of parents whether they work or not, and in which occupation group they work, and their impact on children's political literacy achievement, skill-behavior and affective levels.

## GİRİŞ

Eğitimin, bireyleri toplumsal yaşama hazırlamasında ve bireylerin topluma uyum sağlamasında önemi büyüktür. Bu açıdan bakıldığında eğitim, bireyleri siyasal yaşam konusunda bilinçlendirir ve bireylerin yaşadıkları toplum için bilinçli birer vatandaş olmalarını sağlar. Eğitim seviyesindeki artışla birlikte bireyler siyasal yaşam hakkında fikir yürütebilmeyi, ülkesinde var olan siyasetin sorunları hakkında konuşabilmeyi öğrenecektir. Aynı zamanda bireyler siyasetin doğrudan ya da dolaylı yollardan herkese dokunduğu ve herkesin hayatını etkilediği gerçeğini görebilecektir. Çocuklar ve genç bireyler için hem onları bir vatandaş olmanın rol ve sorumluluklarıyla ilgili eğitmek hem de kamusal ve siyasal hayata katılma eğilimini onlara kazandırabilmek amacıyla okullara vatandaşlık eğitimi getirilmelidir. Bu nedenle ilkökul ve ortaokul dönemlerinde çocukların demokrasi ve demokrasinin getirdikleriyle tanışması siyaset eğitimi ön plana çıkarmaktadır.

Siyaset bilimi, öğrencinin yaşamında aktif bir şekilde kullanacağı temel bilgileri ve kavramları içerir. Çocuklar; bu yaş döneminde işbirlikçi çalışma, kurallara olan ihtiyaç, adalet sisteminin önemi ve gerekliliği ile temel siyaset bilgilerine sahip olma gibi durumları öğrenirler (Wallace, 2006, s.14). Bu noktada siyaset biliminin temel kavramları içerisinde bulunan devlet, hükümet, otorite, cumhuriyet, anayasa, yasa, politika, sistem, politik kurumlar, demokrasi, sosyal kontrol, güç, vatandaşlık, kamuoyu, protesto, sivil toplum kuruluşları vb. terimlerin önemi büyüktür. Bu terim ve kavramların açıklanmasında sosyal bilgiler öğretimi içerisinde önemli bir yer teşkil ettiği tartışmasızdır. Bu nedenle siyaseti olumsuz olarak görmekten ziyade okullarda siyasetle ilgili bilgilerin nasıl artırılacağını ve bu bilgilerin gençler üzerinde nasıl bir gelişme sağlayacağını ortaya koymak gerekir. Siyaset bilimi içinde yer alan bazı konular sosyal bilgiler dersi içindeki ilgili öğrenme alanlarına ait ünitelerde bulunmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler siyaset bilimine büyük oranda ihtiyaç duymaktadır.

Siyaset eğitimi mevcut hükümet sistemlerinin nasıl çalıştığını bilen, etkin vatandaşlık için gerekli bilgi, tutum ve becerilere ait görüşleri olan veya katılımcı düzeyde olan, bunların da ötesinde hükümet yönetimiyle ilgili olası değişiklikleri ve alternatif sistemler hakkında düşünen bireyler yetiştirme amacına sahip bir eğitim programıdır (Crick, 2000). Ülkemizde siyaset eğitimi ile ilgili bazı kazanımlar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içinde bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; öğrencilere siyaseti anlamayı ve gündemdeki olayları eleştirme yeteneğini, siyasetle ilgili düşüncelerini paylaşabilme yeteneğini, siyasetin toplumun bugünü ve geleceğini nasıl etkilediğini anlamayı, siyasi katılımın önemini, temel siyaset bilgilerinin ve siyasi tutumların toplumların birbirlerini nasıl etkilediğini anlama becerilerini kazandırabilir. Siyaset okuyazarı bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminde öğretmenlerin üzerine düşen önemli görevlerden biri de çocuklara siyasetle ilgili temel bilgi, beceri, değerleri ve siyasetin nasıl yapılacağını öğretmektir. Ayrıca kişiye siyasetle ilgili bir bilgiyi eleştirel bir şekilde ele almasına yardım ederek kendi düşüncelerini ve diğer kişilerin düşüncelerini değerlendirmesi, onlara etkin ve sorumlu bir tutum içinde düşüncelerini söyleyebilmesi hususunda yol göstermektedir. İyi bir sosyal bilgiler programı kılavuzluğunda sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilere siyaseti anlama ve eleştiri yapabilme yeteneğini, siyasetle ilgili bir fikir ifade edebilme yeteneğini, siyasal hayatın toplum üzerinde bugüne ve geleceğine önem verme, demokratik karar vermeye katılım, siyasal bilgi ve tutumların toplumların birbirlerini nasıl etkilediğini anlama becerilerini kazandırılabilir.

Vatandaşlık eğitiminin önemli bir ayağı olan siyaset okuyazarlığı, siyasetle ilgili temel bilgileri içermesinin yanı sıra bireylerin hak, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeyi gerektirdiği gibi siyasal süreçler, devlet, hükümet, seçimler gibi konularda bilgi sahibi olmayı da içinde barındırır. Lockyer, Crick, Annette, (2003), siyaset okuyazarlığının bilgilerin, becerilerin ve yeteneklerin bir birleşimi olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple bireylerin temel siyaset bilgileri, bu bilgilerin beceri ve davranışa dönüşeceğini, toplumsal hayatta kendilerini nasıl ifade edeceklerini öğrenmeleri için siyaset okuyazarlığının tüm boyutlarına hâkim olmaya ihtiyaçları vardır. Siyaset okuyazarlık eğitimin temel görevleri; öğrencilere siyaseti anlama ve eleştiri yapabilme, siyaseti anlama ve kullanma, siyasetle ilgili bir fikir ifade edebilme yeteneklerini, siyasal hayatın toplum üzerinde bugüne ve geleceğine önem verme, demokratik karar verme katılımı, siyasal bilgi ve tutumların toplumların birbirlerini nasıl etkilediğini anlama becerilerini öğretmektir. Siyaset okuyazarı bir birey olabilmenin amacı öğrencileri, buldukları toplumda var olan siyaseti ve siyasetin işlevlerini anlamada birer uzman haline getirmekten ziyade onların siyasi meseleleri yerel ve küresel anlamda anlamalarını ve içinde buldukları zamanla birlikte gelecekleri için de karar vermelerini sağlamaktır.

Birey, eğitim yoluyla ülkenin siyasal yapısını ve bu yapının işleyişini öğrenir. Bu nedenle de siyasetle daha fazla ilgilenir. Birtakım değerler, inançlar, tutumlar, yönelimler ve beklentilerle donanmış olan birey siyasal sistem içinde belirli bir yaştan itibaren rol oynamaya başlar (Kalaycıoğlu ve Sarıbay, 2000, s.170). İlkokul ve ortaokul çağındaki çocuklar gelişimini tamamlamadığı ve siyasal görüşleri de yeni şekil almaya başladığı için bu dönemde verilecek etkili siyaset okuyazarlığı eğitimi onların siyasetle ilgili fikirlerinin oluşmasına yardımcı olacaktır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin siyaset hakkındaki düşüncelerinin daha çok hangi unsurlar üzerinde yoğunlaştığı, siyaseti daha çok hangi unsurlar üzerinden algıladıklarının bilinmesi önemlidir. Bu gibi soruların cevaplarının bilinmesi, Türkiye siyaset sorunlarının öğretilmesi, siyasetin doğrudan ya da dolaylı yollardan herkese dokunduğunu ve herkesin hayatını etkilediğini ortaya çıkaracaktır.

Etkin vatandaş olma yolunda ortaokul düzeyindeki öğrenciler siyasetle ilgili temel konuların, buldukları zaman diliminde ve gelecekteki yaşamlarında nasıl etkili olduğu konusunda bilinçlenmelidirler. Disiplinler arası bir yapısı olan sosyal bilgiler dersi, çeşitli dersleri içinde barındırmasına karşın bu derste siyasete ilişkin konulara yeterince değinilmemektedir. Ortaokuldan itibaren sistemli bir siyaset eğitimi gençlere seviyeli ve tutarlı tartışabilmeyi, farklı düşüncelere saygılı olabilmeyi öğretecektir. Bu süreçte öğrenciler gerekli olan temel siyasi bilgiye de sahip olmuş ve bunu içselleştirmiş olacaklardır. Temel siyaset bilgisine sahip olmak aynı zamanda bireyin karar verme sürecine etkin olarak katılmasını ve siyasete yönelik olumlu tutumlar sergilemesini sağlar. Eğitim aracılığıyla temel siyaset bilgilerinin öğrenilmesi bireylere siyasi ortamı, siyasi tartışmaları, siyasi kimlikleri öğrenmeye yönelik bir yol sunar.

Araştırma konusuyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalarda ilkokul ve ortaokulda yer alan öğrencilerin siyaset okuryazarlık düzeylerini belirleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Siyaset okuryazarlık ve siyaset eğitime ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, yurt içinde siyaset okuryazarlığa ilişkin yapılan çalışmaların daha çok öğretmen adayları ile yapıldığı (Akhan, 2011; Kuş, 2013; Tarhan, 2015a; Tarhan, 2015b; Faiz, 2016) ayrıca bu konu ile ilgili kitap bölümleri yazıldığı (Kuş, 2013, İnan, Tarhan, 2018, Şan, 2019); yurt dışında ise, okul öncesinden öğretmenliğe kadar uzanan geniş bir yaş diliminde siyaset okuryazarlığı ve siyaset okuryazarlığının farklı boyutları ele alınarak çeşitli çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir (Greentein,1960; Connel, 1973; Thorson ve McKeever, 1983; Simon 2014; Maitles ve Deuchar 2004; Harwood, 1992; Refaie ve Heron ve McManus, 2003; Hörschelmann, 2010; Davies, Mizuyama, Ikeno, Parmenter ve Mori, 2013; Lailiyah, N., Yuliyanto, M., Pradhana, G. A., 2018).

Bu araştırma ülkemiz için yeni bir kavram olan siyaset eğitime erken yaşlarda başlanabileceğine dikkat çekmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmaya gereksinim duyulmuş, özellikle de 4. sınıftan 7. sınıfa kadar sosyal bilgiler dersini alan 7. sınıf öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre tespit etmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğrencilerin siyaset okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Öğrencilerin siyaset okuryazarlık düzeyleri anne ve baba mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğrencilerin siyaset okuryazarlık düzeyleri anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Çalışmada tarama (survey) araştırmasından yararlanılmıştır. Tarama araştırması; belli bir örneklem ile yürütülen çalışmalar neticesinde herhangi bir konuda sayılarla ifade edilen eğilim, tutum veya görüşlerin tüm evrene genellenmesine fırsat veren bir nicel araştırma desendir (Creswell, 2014, s.154-155). Christensen ve diğerleri, 2015, s.368) göre tarama araştırması, zaman içinde gerçekleşen değişiklikleri ya da belirli bir durumun farklı boyutlarını ortaya çıkarma amacıyla uygulanmaktadır. Tarama araştırmalarında genellikle hedef kitlenin cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik durum gibi kişisel özellikleri ile bir olguya ilişkin var olan performans, görüş, düşünce ve tutumlar tekil ya da bazı faktörlerle ilişkileri bakımından betimlenir (Büyüköztürk, 2014, s.2).

Bu desenin tercih edilmesinin sebebi, öğrencilerin siyaset okuryazarlığı konusunda bilgi sahibi olmamasıdır. Bu nedenle çalışmada tutum ölçeği geliştirmek yerine siyaset okuryazarlığının üç boyutuyla (başarı, duyuşsal eğilim ve beceri-davranış) ilgili bilgilerin ortaya çıkarılması amacıyla siyaset okuryazarlık ölçeği geliştirilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini temsiliyeti artırabilmek adına 2017-2018 eğitim öğretim yılında Denizli’nin merkez ilçeleri Merkezefendi ve Pamukkale’deki düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden altışar okul olmak üzere toplam 18 ortaokuldan oluşturulmuştur. Siyaset eğitiminde sosyo-ekonomik ve kültürel etkenler önemli değişkenler olduğu için araştırmanın bu bölümünde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.133).

**Tablo 1. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı**

	n	%	
Cinsiyet	Kız	384	56,0
	Erkek	302	44,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında %56’lık (384) oranın kız, %44’lük (302) oranın erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubundaki kızların sayısı erkeklerden 82 kişi fazladır. Denizli’de ortaokul 7. sınıfta okuyan kız öğrenci sayısı 3.253, erkek öğrenci sayısı ise 3.404’tür. Evrene ait bu verilere bakıldığında erkek öğrenci sayılarının kız öğrenci sayılarından 151 kişi fazladır. Gerek evrene gerekse örnekleme bakıldığında kız öğrenci ile erkek öğrenci arasındaki sayı farkının fazla olmadığı görülmektedir.

**Tablo 2. Örneklemin Baba Mesleğine Göre Dağılımı**

Baba Mesleği	n	%
Devlet memuru, şef, müdür vb.	168	24,4
Özel sektörde memur, müdür vb.	95	13,8
İşçi	106	15,4
Küçük esnaf/zanaatkâr/şoför vb.	27	3,9
Tüccar/sanayici/işadamı	21	3,0
Doktor, mimar, avukat vs.	53	7,7
Serbest meslek	140	20,3
Çiftçi, ziraatçı, hayvancı	35	5,1
Diğer çalışan	12	1,7
Emekli	21	3,0
İşsiz, iş arıyor	9	1,3
Çalışamaz halde	2	3

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin baba mesleğinin dağılımına bakıldığında en çok %24,4’lük (168) oranını devlet memuru, şef, müdür vb. oluştururken en az % 3’lük oranını ise çalışamaz halde olanlar oluşturmaktadır. Tablo 3’te öğrencilerin annelerinin mesleğine ilişkin dağılımları birey sayısı ve yüzde istatistikleri gösterilmiştir.

**Tablo 3. Örneklemin Anne Mesleğine Göre Dağılımı**

Anne Mesleği	n	%
Devlet memuru, şef, müdür vb.	126	18,3
Özel sektörde memur, müdür vb.	129	18,7
İşçi	130	18,8
Küçük esnaf/zanaatkâr/şoför vb.	58	8,4
Tüccar/sanayici/işadamı	5	,7
Doktor, mimar, avukat vs.	24	3,5
Serbest meslek	86	12,5
Çiftçi, ziraatçı, hayvancı	31	4,5
Diğer çalışan	11	1,6
Emekli	13	1,9
Ev hanımı	73	10,6
İşsiz, iş arıyor	3	,4
Çalışamaz halde	1	,1

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin anne mesleğinin dağılımına bakıldığında en çok %18,8’lük (130) oranla işçi olanlar oluştururken en az % 1’lik (1) çalışamaz halde olanlar oluşturmaktadır. Tablo 4’te öğrencilerin babalarının eğitim durumuna ilişkin dağılımları birey ve yüzde istatistikleri gösterilmiştir.

**Tablo 4. Örneklemin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Baba eğitim durumu	n	%
Yok	4	6
İlkokul	36	5,2
Ortaokul	84	12,2
Lise	308	44,6
Üniversite	237	34,3
Yüksek lisans	20	2,9
Doktora	1	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin babalarının eğitim durumunun dağılımına bakıldığında en çok %44,6’lık (308) oranla lise mezunları oluştururken en az % 6’lık (4) oranla eğitimleri yok kısmı olanlar oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin çok yüksek olmadığı anlamına gelmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’nin 2017 verilerine göre Türkiye’de lise ve üniversite mezunu erkek sayısı 7.741,349’dur. Bu durum araştırmanın örnekleminde bulunan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin Türkiye’deki lise ve üniversite mezunu erkek sayısına oranla yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Tablo 5’te öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna ilişkin dağılımları birey sayısı ve yüzde istatistikleri gösterilmiştir.

**Tablo 5. Örneklemin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

Anne Eğitim Durumu	n	%
Yok	12	1,7
İlkokul	69	10,0
Ortaokul	115	16,7
Lise	291	42,2
Üniversite	173	25,1
Yüksek lisans	28	4,1
Doktora	2	,3

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin babalarının eğitim durumunun dağılımına bakıldığında en çok % 42,2'lik (291) oranla mezunları oluştururken en az % 1,7'lik (12) oranla eğitimleri yok kısmı olanlar oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2017 verilerine göre Türkiye'de lise ve üniversite mezunu kadın sayısı 6.054,615'tir. Türkiye nüfusu 80 milyon olduğuna göre lise ve üniversite mezunu kadın sayısı bu nüfus sayısında oldukça azdır. Bu durum araştırmanın örnekleminde bulunan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin Türkiye'deki lise ve üniversite mezunu kadın sayısına oranla yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca gerek Türkiye'de gerekse bu çalışmada yer alan öğrencilerin annelerinin lise ve üniversite mezunu olma durumu erkelere oranla daha azdır.

### Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Bu çalışmanın güçlü noktalarından biri ortaokul öğrencilerin siyaset okuryazarlık düzeyini belirlemek üzere Türkçe literatüre kazandırılan iki ölçme aracı olmasıdır. Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlığını ortaya koyacak ölçme araçları ve dolayısıyla ilgili araştırmalar bulunmamaktadır. Özellikle kaynağını Türk siyasi kültüründen alan orijinal ölçekler oluşturmak, bu alandaki açığın kapatılmasına ve araştırmaların artırılmasına önemli katkılar sağlayabilecektir.

7. sınıf öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı, Kişisel Bilgi Formu, Beceri-Davranış Ölçeği, Duyuşsal Eğilim Ölçeği ve Başarı Testi olmak üzere 4 başlıktan oluşan siyaset okuryazarlığı ölçeği geliştirmiştir. Geliştirilen kişisel bilgi formu, katılımcıların kişisel bilgilerini edinmek için kullanılmış, siyaset okuryazarlığı ölçeği ile birlikte verilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcılara cinsiyetleri, okullarının adları, babalarının mesleği, annelerinin mesleği, babalarının eğitim durumu, annelerinin eğitim durumu ve ailesinde siyasete karşı ilgi duyan bireylerin bulunma durumları sorulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlık bilgilerine ilişkin başarılarını belirlemek amacıyla veri toplama araçlarından biri olan başarı testi hazırlanmıştır. 24 soruluk başarı testinin KR-20 iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği 0,833 olarak yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte 21 maddelik siyaset okuryazarlık beceri-davranış ölçeğinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,873 ve 20 maddelik siyaset okuryazarlık duyuşsal eğilim ölçeğinin KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,857 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, siyaset okuryazarlık ölçekleriyle elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Ki-Kare Uygunluk Testi ve Kolmogorov-Smirnov Testi, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Cinsiyet gruplarına göre örneklem grubuna ait ölçümlerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir.

**Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı, Beceri-Davranış ve Duyuşsal Eğilim Düzeylerine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Analizi**

Cinsiyet		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Dağılım	Test türü
		İstatistik	Sd	p		
Siyaset okuryazarlık başarı düzeyi	Kız	,085	383	,000	Normal değil	Non-Parametrik / Mann Whitney U testi
	Erkek	,089	301	,000	Normal değil	
Siyaset okuryazarlık beceri-davranış düzeyi	Kız	,088	383	,000	Normal değil	Non-Parametrik / Mann Whitney U testi
	Erkek	,094	301	,000	Normal değil	
Siyaset okuryazarlık duyuşsal eğilim düzeyi	Kız	,110	383	,000	Normal değil	Non-Parametrik / Mann Whitney U testi
	Erkek	,091	301	,000	Normal değil	

Yukarıdaki tabloda örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre siyaset okuryazarlık başarı, beceri-davranış ve duyuşsal düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U testinin kullanılacağına ilişkin analizlere yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre araştırmanın örneklem grubu normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle alt problemlerde yer alan sorulara ilişkin yapılan analizler Non-parametrik analiz yöntemleriyle yapılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan analizlere ait başlıklar ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

### 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı, Beceri-Davranış ve Duyuşsal Eğilim Düzeyleri

Tablo 7'ye göre başarı, beceri-davranış ve duyuşsal eğilim ölçek puanları cinsiyet gruplarına göre normal dağılmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Tablo 7'de yapılan analizler sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre siyaset okuryazarlık başarıları, beceri-davranış ve duyuşsal eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiş olup sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı, Beceri-Davranış ve Duyuşsal Eğilim Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	W.U	p	
Siyaset okuryazarlık başarı düzeyi	Kız	384	47,03	13,13	53969,5	,117
	Erkek	302	45,52	12,75		
Siyaset okuryazarlık beceri-davranış düzeyi	Kız	384	1,30	0,39	55498,5	,334
	Erkek	302	1,27	0,40		
Siyaset okuryazarlık duyuşsal eğilim düzeyi	Kız	384	1,46	0,36	56803,5	,646
	Erkek	302	1,44	0,38		

Yapılan analizlerin sonucuna göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre siyaset okuryazarlık başarıları, beceri-davranış ve duyuşsal eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Yani öğrencilerin cinsiyetle siyasete eğilim düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, literatürde (Doğanay, 1993, Akhan, 2011; Dursun, 2007; Doğanay, Çuhadar, Sarı, 2007; Faiz, 2016) bulunan kız öğrencilerin siyasete erkek öğrencilerden daha az ilgisinin olduğu sonucu ile örtüşmemektedir.

### 3.2. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı, Beceri-Davranış ve Duyuşsal Eğilim Düzeyleri

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre siyaset okuryazarlık başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Tablo 8'de analiz sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 8. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Analizi**

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark	
Devlet memuru, şef, müdür vb.	168	46,35	11,32	19,520	,048	* Devlet memuru, şef, müdür vb. - Çiftçi, ziraatçı, hayvancı	
Özel sektörde memur, müdür vb.	95	46,89	14,31			* Özel sektörde memur, müdür vb.- Çiftçi, ziraatçı, hayvancı	
İşçi	106	46,58	13,85			* Özel sektörde memur, müdür vb.- Küçük esnaf/zanaatkar/şoför vb.	
Küçük esnaf/zanaatkar/şoför vb.	27	41,20	13,54			* İşçi.- Çiftçi, ziraatçı, hayvancı	
Tüccar/sanayici/işadamı	21	49,21	10,43			* Küçük esnaf/zanaatkar/şoför vb.- Tüccar/sanayici/işadamı	
Doktor, mimar, avukat vs.	53	49,84	14,48			* Küçük esnaf/zanaatkar/şoför vb.- Doktor, mimar, avukat vs.	
Serbest meslek	140	47,20	12,68			* Küçük esnaf/zanaatkar/şoför vb.- Serbest meslek	
Çiftçi, ziraatçı, hayvancı	35	40,83	11,73			* Tüccar/sanayici/işadamı .- Çiftçi, ziraatçı, hayvancı	
Diğer çalışan	12	48,96	16,49			* Doktor, mimar, avukat vs.- Çiftçi, ziraatçı, hayvancı	
Emekli	21	45,44	11,70			* Doktor, mimar, avukat vs.- İşsiz, iş arıyor	
İşsiz, iş arıyor	9	39,35	12,86			* Serbest meslek- Çiftçi, ziraatçı, hayvancı	
Çalışamaz halde	2	41,67	11,79				

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre siyaset okuryazarlık başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Dolayısıyla 0,048 sonucu 0,05 anlamlılık düzeyine göre fark bulunmuştur şeklinde yorumlanır. Başarı düzeylerinin öğrencilerin babalarının hangi meslekleri arasında olduğu anlamlı fark sütununda belirtilmiştir. Tablo 15'te babaların çalışıp çalışmama ve çalışıyorsa hangi meslek grubunda olduğunun çocukların başarı düzeylerine etkisi açısından dikkat çekici sonuçlar ortaya koyduğu

söylenbilir. Tablodaki en yüksek ortalama değeri ( $X=46,84$ ) doktor, mimar, avukat gibi beyaz yakalılar grubundaki babaların çocuklarında yer alırken en düşük düzey ortalama değeri ( $X=39,35$ ) babası işsiz ve iş arayan çocukların olduğu grupta yer almaktadır.

Çalışma alanı ve iş gören niteliğinin farklılığı sosyal sınıflar çerçevesinde irdelendiğinde bedensel emek-zihinsel emek ayrımı, ücret ve aylık, eğitim ve sermaye gibi kaynaklara ulaşma farklılığı üzerinde durulmaktadır. Literatürde sıklıkla kullanılan mavi-beyaz yaka ayrımı dışında pembe (Fontenot, 2007'den aktaran Bayraktaroğlu ve diğ. 2015), yeşil, gri ve altın yakalılardan (Kirkegaard ve Larsen, 2011'den aktaran Bayraktaroğlu ve diğ. 2015) bahsedilmektedir. Mavi yakalılar daha çok ayakta ve fiziksel güç kullanmak zorunda olmalarına rağmen beyaz yakalılar ofis ortamında çoğunlukla oturarak ve bilgisayar karşısında mesailerini tamamlamaktadırlar. Tabloda farklılık gösteren meslek gruplarının genelinde babası sarı yakalı olan meslek grupları (serbest meslek, tüccar, sanayici, iş adamı) ve beyaz yakalı olan meslek gruplarında (doktor, mimar, avukat, memur, şef, müdür) yer alan çocukların babası mavi yakalı olan meslek gruplarında (çiftçi, ziraatçı, hayvancı, esnaf, zanaatkâr) yer alan çocuklardan daha yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile baba mesleğinin çocuğun siyaset okuryazarlık bilişsel başarı düzeyi üzerinde etkisi olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre siyaset okuryazarlık beceri-davranış düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Tablo 9'da analiz sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 9. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Siyaset Okuryazarlık Beceri-Davranış Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Analizi**

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Devlet memuru, şef, müdür vb. (1)	168	1,33	0,41			
Özel sektörde memur, müdür vb. (2)	95	1,28	0,37			*1-3
İşçi. (3)	106	1,13	0,34			*1-6
Küçük esnaf/zanaatkâr/şoför vb. (4)	27	1,20	0,35			*2-6
Tüccar/sanayici/işadamı. (5)	21	1,40	0,35			*3-6
Doktor, mimar, avukat vs. (6)	53	1,64	0,33	80,293	,000*	*3-7
Serbest meslek. (7)	140	1,31	0,41			*4-6
Çiftçi, ziraatçı, hayvancı. (8)	35	1,12	0,32			*6-7
Diğer çalışan. (9)	12	1,07	0,24			*6-8
Emekli. (10)	21	1,29	0,37			*6-9
İşsiz, iş arıyor. (11)	9	1,08	0,23			*6-10
Çalışamaz halde. (12)	2	0,88	0,10			*6-11

\*p<0.05

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre siyaset okuryazarlık beceri-davranış düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bulunan bu farklar, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir. Tablo 16'daki bulguların babaların çalışıp çalışmama ve çalışıyorsa hangi meslek grubunda olduğunun çocukların siyaset okuryazarlık beceri-davranış düzeylerine etkisi açısından çarpıcı olduğu söylenebilir. Tablodaki en yüksek ortalama değeri ( $X=1,64$ ) doktor, mimar, avukat gibi beyaz yakalılar grubundaki babaların çocuklarında yer alırken bu grup 12 meslek grubundan 9'uyla farklılık göstermiştir. Bu farklılaşma, ortalamalarının yüksekliği ile açıklanabilir. Çalışamaz haldeki babaların çocukları ise en düşük ortalamaya ( $X=0,88$ ) sahip grubunu oluşturmuştur.

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre siyaset okuryazarlık duyuşsal eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Tablo 10'da analizin sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 10. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Siyaset Okuryazarlık Duyuşsal Eğilim Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Analizi**

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Devlet memuru, şef, müdür vb.(1)	168	1,49	0,36			*1-3
Özel sektörde memur, müdür vb. .(2)	95	1,49	0,34			*1-6 *1-8 *1-11
İşçi.(3)	106	1,32	0,37			*2-3 *2-6 *2-11
Küçük esnaf/zanaatkâr/şoför vb. .(4)	27	1,42	0,36			*3-5 *3-6 *3-7
Tüccar/sanayici/işadamı.(5)	21	1,62	0,36			*4-6 *4-11
Doktor, mimar, avukat vs. .(6)	53	1,68	0,29	62,326	,000*	*5-6 *5-7 *5-8 *5-9
Serbest meslek.(7)	140	1,45	0,39			*5-10
Çiftçi, ziraatçı, hayvancı.(8)	35	1,36	0,31			*5-11 *6-7
Diğer çalışan.(9)	12	1,36	0,29			*6-8 *6-9
Emekli.(10)	21	1,37	0,39			*6-10 *6-11
İşsiz, iş arıyor.(11)	9	1,08	0,37			*7-11 *8-11
Çalışamaz halde.(12)	2	1,25	0,07			*10-11

\*p&lt;0.05

Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre siyaset okuryazarlık duyuşsal eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu farklar, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir. Tablo 16'da, en yüksek ortalamanın (X=1,68) doktor, mimar, avukat gibi beyaz yakalı meslek grubundaki babaların çocuklarında olduğu görülmektedir. Bu grup, yüksek ortalamasından kaynaklı olarak 10 meslek grubuyla farklılık göstermiştir. Tabloda (X=1,08) işsiz ve iş arayan gruptaki babaların çocukları en düşük ortalamayı alan ikinci meslek grubu olmuştur. Tablo 8, 9 ve 10'daki veriler, babaların çalışabilme durumu ve bağlı oldukları meslek gruplarının çocuklarının siyaset okuryazarlığı üzerinde etkisi olduğunu göstermesi açısından bulgular birbirleriyle tutarlılık göstermektedir.

### 3.3. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı, Beceri-Davranış ve Duyuşsal Eğilim Düzeyleri

Tablo 12'ye göre başarı, beceri-davranış ve duyuşsal eğilim ölçek puanları annelerin tüm meslek gruplarında normal dağılmadığı için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

**Tablo 11. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Analizi**

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Devlet memuru, şef, müdür vb.	126	47,16	12,04			* Özel sektörde memur, müdür vb. – İşçi
Özel sektörde memur, müdür vb.	129	48,87	13,45			* Devlet memuru, şef, müdür vb.- İşçi
İşçi	130	43,78	13,02			* İşçi - Doktor, mimar, avukat vs.
Küçük esnaf/zanaatkâr/şoför vb.	58	44,90	10,59			* İşçi - Serbest meslek
Tüccar/sanayici/işadamı	5	48,33	15,20			* Çiftçi, ziraatçı, hayvancı - Özel sektörde memur, müdür vb.
Doktor, mimar, avukat vs.	24	50,70	14,88	19,062	,060	* Çiftçi, ziraatçı, hayvancı - Özel sektörde memur, müdür vb.
Serbest meslek	86	48,59	12,12			* Çiftçi, ziraatçı, hayvancı - Doktor, mimar, avukat vs.
Çiftçi, ziraatçı, hayvancı	31	42,34	14,44			* Çiftçi, ziraatçı, hayvancı - Serbest meslek
Diğer çalışan	11	42,43	16,96			
Emekli	13	44,23	13,35			
Ev hanımı	73	45,32	13,45			
İşsiz, iş arıyor	4	45,83	9,00			



Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre siyaset okuryazarlık başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.07$ ). Başarının, öğrencilerin annelerinin hangi meslekleri arasında olduğu anlamlı fark sütununda belirtilmiştir. En yüksek ortalama ( $X=50,74$ ) doktor, mimar, avukat gibi mesleklerin yer aldığı beyaz yakalı meslek gruplarındaki annelerin çocuklarındayken en düşük ortalama ( $X=42,34$ ) çiftçi, ziraatçı, hayvancı gruptaki annelerin çocuklarında görülmüştür. Tablo 11’de farklılık gösteren meslek gruplarının genelinde annesi sarı yakalı olan meslek grupları (Serbest meslek, tüccar, sanayici, iş adamı) ve beyaz yakalı olan meslek gruplarında (doktor, mimar, avukat, memur, şef, müdür) yer alan çocukların, annesi mavi yakalı meslek gruplarında (çiftçi, ziraatçı, hayvancı, esnaf, zanaatkar) yer alan çocuklardan daha yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda anne mesleğinin çocuğun siyaset okuryazarlık bilişsel başarı düzeyi üzerinde etkisi olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre siyaset okuryazarlık beceri-davranış düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Tablo 12’de analiz sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 12. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Siyaset Okuryazarlık Beceri-Davranış Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Analizi**

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Devlet memuru, şef, müdür vb. (1)	126	1,39	0,40			
Özel sektörde memur, müdür vb. (2)	129	1,45	0,37			*1-3
İşçi(3)	130	1,14	0,33			*2-3
Küçük esnaf/zanaatkar/şoför vb. (4)	58	1,29	0,41			*2-8
Tüccar/sanayici/işadamı(5)	5	1,31	0,45			*2-11
Doktor, mimar, avukat vs. (6)	24	1,64	0,37	97,054	,000*	*3-6
Serbest meslek(7)	86	1,30	0,39			*4-6
Çiftçi, ziraatçı, hayvancı(8)	31	1,16	0,31			*6-7
Diğer çalışan(9)	11	1,17	0,34			*6-8
Emekli(10)	13	1,21	0,43			*6-11
Ev hanımı(11)	73	1,06	0,33			*7-11
İşsiz, iş arıyor(12)	4	1,03	0,29			

\* $p<0.05$

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre siyaset okuryazarlık beceri-davranış düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bulunan bu farklar, Tablo 12’de anlamlı fark sütununda belirtilmiştir. En yüksek ortalama ( $X=1,64$ ) doktor, mimar, avukat gibi mesleklerin yer aldığı beyaz yakalı meslek gruplarındaki annelerin çocuklarında iken en düşük ortalama ( $X=1,03$ ) işsiz ve iş arayan gruptaki annelerin çocuklarında görülmüştür. Doktor, mimar, avukat gibi mesleklerin yer aldığı grup, ortalamasının yüksekliğinden kaynaklı olarak 12 meslek grubundan 5’i ile farklılık göstermiştir.

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre siyaset okuryazarlık duyuşsal eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Tablo 13’te analiz sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 13. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Siyaset Okuryazarlık Duyuşsal Eğilim Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Analizi**

	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Devlet memuru, şef, müdür vb. (1)	126	1,56	0,35			*1-3 *3-4
Özel sektörde memur, müdür vb. (2)	129	1,59	0,34			*1-8 *3-6
İşçi(3)	130	1,31	0,36			*1-9 *3-7
Küçük esnaf/zanaatkar/şoför vb. (4)	58	1,50	0,33			*1-10 *4-11
Tüccar/sanayici/işadamı(5)	5	1,66	0,29			*1-11 *5-10
Doktor, mimar, avukat vs. (6)	24	1,63	0,33	91,114	,000*	*1-12 *5-11
Serbest meslek(7)	86	1,48	0,32			*2-3 *5-12
Çiftçi, ziraatçı, hayvancı(8)	31	1,37	0,27			*2-7 *6-8
Diğer çalışan(9)	11	1,31	0,39			*2-8 *6-9
Emekli(10)	13	1,30	0,44			*2-9 *6-10
Ev hanımı(11)	73	1,24	0,39			*2-10 *6-11
İşsiz, iş arıyor(12)	4	1,19	0,52			*2-11 *6-12
						*2-12 *7-11

\* $p<0.05$

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre siyaset okuryazarlık duyuşsal eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bulunan bu farklar, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir. Tablo 13’te görüldüğü gibi tüccar, sanayici, iş adamı gibi sarı yakalı meslek grubundaki annelerin çocukları en yüksek ortalamaya ( $X=1,66$ ) sahipken, işsiz olan ve iş arayan annelerin çocukları en düşük ortalamaya ( $X=1,19$ ) sahiptir. Tabloya göre en yüksek ortalamaya sahip annesi doktor, mimar, avukat gibi

mesleklerde çalışan çocukların grubu, en yüksek ortalamaya sahip ikinci meslek grubu ( $X=1,63$ ) olmuştur. Bu bulgular, kendi içinde tutarlılık göstermekte ve anne-babanın çalışma durumunun ve mesleğinin çocukların siyaset okuryazarlığıyla ilgili çeşitli değişkenler üzerinde etkili olabildiğini ifade etmektedir.

### 3.4. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı, Beceri-Davranış ve Duyuşsal Eğilim Düzeyleri

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre siyaset okuryazarlık başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Tablo 14'te analiz sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 14. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı, Beceri-Davranış ve Duyuşsal Eğilim Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Analizi**

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Siyaset Okuryazarlık Başarı Düzeyi	Yok	4	44,79	16,09	54,166	,000*	*İlkokul-Ortaokul *İlkokul-Lise *Ortaokul-Üniversite *Ortaokul-Yüksek lisans *Lise-Üniversite *Lise-Yüksek lisans *Üniversite-Yüksek lisans
	İlkokul	36	50,23	13,02			
	Ortaokul	84	39,29	13,74			
	Lise	308	45,12	12,28			
	Üniversite	237	49,17	12,34			
	Yüksek lisans	21	56,55	10,67			
Siyaset Okuryazarlık Beceri-Davranış Düzeyi	Yok	4	1,13	0,10	81,161	,000*	*Yok-Üniversite *Yok-Yüksek lisans *İlkokul-Ortaokul *İlkokul-Lise *Ortaokul-Üniversite *Ortaokul-Yüksek lisans *Lise-Üniversite *Lise-Yüksek
	İlkokul	36	1,23	0,32			
	Ortaokul	84	1,10	0,33			
	Lise	308	1,21	0,38			
	Üniversite	237	1,45	0,39			
	Yüksek lisans	21	1,56	0,38			
Siyaset Okuryazarlık Duyuşsal Eğilim Düzeyi	Yok	4	0,90	0,41	72,440	,000*	*Yok-İlkokul *Yok-Ortaokul *Yok-Lise *Yok-Üniversite *Yok-Yüksek lisans *İlkokul-Ortaokul *İlkokul-Lise *Ortaokul-Üniversite *Ortaokul-Yüksek lisans *Lise-Üniversite *Lise-Yüksek
	İlkokul	36	1,45	0,27			
	Ortaokul	84	1,28	0,35			
	Lise	308	1,40	0,37			
	Üniversite	237	1,58	0,34			
	Yüksek lisans	21	1,70	0,25			

\* $p<0.05$

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre siyaset okuryazarlık başarı, beceri-davranış ve duyuşsal eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bulunan bu farklar, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir. Tablo 14'te görüldüğü gibi babaların tüm mezuniyet türleri arasında farklılık bulunmuştur. Siyaset okuryazarlığı başarı, beceri-davranış ve duyuşsal eğilim düzeylerinde en yüksek ortalamalar babaları yüksek lisans mezunu olan çocuklara aittir (Başarı,  $X=56,55$ ; beceri-davranış  $X=1,56$  ve duyuşsal eğilim  $X=1,70$ ). Bulgular, baba eğitim düzeyinin çocukların siyaset okuryazarlığı üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından tutarlıdır. En düşük ortalamalar ise siyaset okuryazarlık başarı değişkeninde babası ortaokul mezunu olan çocuklarda ( $X=39,29$ ); davranış düzeyinde babası ortaokul mezunu olan çocuklarda ( $X=1,10$ ); duyuşsal eğilim düzeyinde ise herhangi bir mezuniyeti olmayan babaların çocuklarında ( $X=0,90$ ) görülmüştür. Sonuçlar özellikle ilkokul mezunu ya da herhangi bir mezuniyeti olmayan babaların çocuklarının başarı, beceri-davranış ve duyuşsal eğilim düzeyleri, babası ortaokul mezunu çocuklardan daha yüksek düzeyde olmasında eğitim düzeyi dışında farklı değişkenlerin (gündemi takip etme, kitap okuma) etkili olabileceğini düşündürmektedir.

### 3.5. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı, Beceri-Davranış ve Duyuşsal Eğilim Düzeyleri

Öğrencilerin, annelerinin eğitim durumlarına göre siyaset okuryazarlık başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Tablo 15'te analiz sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 15. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Siyaset Okuryazarlık Başarı Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Analizi**

		N	Ortalama	Std. Sapma	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Siyaset Okuryazarlık Başarı Düzeyi	Yok	12	48,26	11,16	46,040	,000*	*İlkokul-Ortaokul
	İlkokul	69	46,08	13,63			*İlkokul-Üniversite
	Ortaokul	115	41,05	13,34			*İlkokul-Y.lisans
	Lise	291	45,46	12,34			*Ortaokul-Lise
	Üniversite	173	50,12	12,42			*Ortaokul-Üniversite
	Yüksek lisans	28	54,46	9,14			*Ortaokul-Yüksek lisans
	Doktora	2	60,42	26,52			*Lise-Üniversite *Lise-Yüksek
Siyaset Okuryazarlık Beceri-Davranış Düzeyi	Yok	12	1,20	0,40	111,898	,000*	*Yok-Üniversite
	İlkokul	69	1,15	0,37			*Yok-Yüksek lisans
	Ortaokul	115	1,09	0,34			*İlkokul-Üniversite
	Lise	291	1,24	0,36			*İlkokul-Y.Lisans
	Üniversite	173	1,51	0,38			*Ortaokul-Lise
	Yüksek lisans	28	1,59	0,34			*Ortaokul-Üniversite
	Doktora	2	1,38	0,81			*Ortaokul-Y.lisans *Lise-Üniversite *Lise-Y.Lisans
Siyaset Okuryazarlık Duyuşsal Eğilim Düzeyi	Yok	12	1,37	0,45	105,298	,000*	*İlkokul-Üniversite
	İlkokul	69	1,32	0,36			*İlkokul-Y.Lisans
	Ortaokul	115	1,27	0,35			*Ortaokul-Lise
	Lise	291	1,43	0,36			*Ortaokul-Üniversite
	Üniversite	173	1,64	0,30			*Ortaokul-Yüksek lisans
	Yüksek lisans	28	1,69	0,28			*Lise-Üniversite
	Doktora	2	1,58	0,53			*Lise-Y.Lisans

\*p&lt;0.05

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre siyaset okuryazarlık başarı, beceri-davranış ve duyuşsal eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu farklar, tablonun anlamlı fark sütununda belirtilmiştir. Siyaset okuryazarlığıyla ilgili değişkenlerde en yüksek ortalamalar başarı düzeyi için annesi doktora mezunu olan çocuklarda (X=60,42); beceri-davranış düzeyinde annesi yüksek lisans mezunu olan çocuklarda (X=1,59), duyuşsal eğilim düzeyinde ise annesi yüksek lisans mezunu olan çocuklardadır (X=1,69). En düşük ortalamalar ise başarı düzeyi için annesi ortaokul mezunu olan çocuklarda (X=41,05); beceri-davranış düzeyinde annesi ortaokul mezunu olan çocuklarda (X=1,09), duyuşsal eğilim düzeyinde ise annesi yüksek lisans mezunu olan çocuklardadır (X=1,27). Annesi ortaokul mezunu olan çocuklar, tüm değişkenlerde annesi ilkokul mezunu olan ya da herhangi bir mezuniyeti olmayan annelerin çocuklarından daha düşük puanlar almışlardır. Bu sonuç, bazı durumlarda annelerin mezuniyetlerinden öte çalıştıkları iş, kitap okuma, merak etme, araştırma yapma ve gündemi takip etme gibi değişkenlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri ile siyaset okuryazarlık bilgi düzeyleri, duyuşsal eğilimleri ve beceri-davranış durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu ortaokul düzeyinde öğrencilerle siyasete ilişkin bir çalışma olmaması sebebiyle sadece öğretmen adayları ve lise öğrencileri ile yapılan araştırma sonuçlarıyla kıyaslanabilmektedir. Öğretmen adayları ve lise öğrencileri ile yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmanın bu bulgusu literatürle örtüşmemektedir. Ozankaya (1966), çalışmasında öğrencilerin büyük birçoğunun siyaseti "erkek işi" olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Dursun (2007), çalışmasında kız öğrencilerde siyasete karşı ilgisizliğin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Akhan (2011), çalışmasında erkek öğrencilerin politikaya karşı eğilimlerinin, politika konularını takip etme düzeylerinin ve politikaya karşı ilgilerinin kız öğrencilere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaların yanında araştırmanın siyaset okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması bulgusu Faiz (2016)'nın öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile siyaset okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı bulgusuyla örtüşmektedir. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerde siyaset kavramı ile cinsiyet faktörü arasında bir ilişkinin olmamasına karşın öğrencilerin ortaokuldan sonraki eğitim-öğretim hayatında siyasetle ilgili konularda toplumsal cinsiyet faktörünün belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların, anne, babalarının mesleklerinin ve anne, babalarının eğitim durumlarının siyaset okuryazarlığının bileşenleri (bilgi, duyuşsal eğilim ve beceri-davranış) üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri, anne, babalarının eğitim düzeyi, anne, babaların çalışıp çalışmaması ve meslek grupları öğrencilerin siyasetle ilgili bilgi düzeylerini ve bakış açılarını etkileyebilmektedir. Ailelerin eğitim

düzeyindeki artış çocukların, gençlerin siyaset okuryazarlığını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Kahraman (2002), çalışmasında tespit ettiği ailenin eğitim düzeyinin artmasının gençlerin siyasal içerikleri daha rahat kavradığı, yorumladığı ve siyasal tercihlerini daha bilinçli olarak yaptığı bulgusuyla örtüşmektedir. Bu durum, ailelerin eğitim durumlarının ve mesleklerinin, öğrencilerin siyaset eğitimi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunun önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin siyasi terimlere (anayasa, yasa, devlet, seçim, partiler...) hâkim olduğu ve siyasilerin belli başlı davranışlarını takip ettikleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin kanun yapma, oylama gibi TBMM iç tüzüğünü ilgilendiren konular hakkında da bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Bu durum derslerde temel bilgilerin verildiğini fakat bu bilgilerin davranışa dönüştürülüp içselleşmesi için yeterli etkinliklerin yapılmadığını düşündürülebilir. Bu bağlamda bu konu ile ilgili Lailiyah, Yuliyanto ve Pradhan (2018), araştırmasına katılan gençlerin siyaset okuryazarlık kapasitesine sahip olmadığı sonucuna ulaşmış ve ankete katılanların çoğunun siyaset okuryazarlığın temel tanımını bilme konusunda yeterli bilgiye sahip olmasına rağmen günlük yaşamda siyaset hakkında endişelenmek, günlük ve sosyal medya yaşamında bazı siyasi ifadeler göstermek gibi siyaset okuryazarlık için gerekli tutum ve davranışta bulunmadıklarını ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili diğer bir çalışmayı Çakmak (2011) öğretmen adayları ile yapmıştır. Çakmak, çalışmasında önemli görülen bir konuda fikrini belirtmek için bir gazeteye mektup yazmayı, radyo ya da televizyon kanalını aramayı katılımcıların en az tercih ettiği siyasal katılım davranışı olarak tespit etmiştir. Buna göre, öğretmenlerin derslerinde siyaset okuryazarlığın beceri-davranış boyutundan çok siyasetle ilgili temel bilgileri ön plana çıkardıkları söylenebilir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde siyasetle ilgili temel bilgilere yer verdiğini fakat siyaset eğitiminin beceri-davranış boyutuna ilişkin kazanımları öğrencilerin benimsemesi için ayrıca etkinlikler yapmadığını da düşündürülebilir. Öğrencilerin temel siyaset bilgilerini davranışa döküleceği gezi, görüşme, kampanya düzenleyebilme, dilekçe yazma, devlet görevlisine mektup yazma gibi etkinliklere siyaset ile ilgili temel bilgilerden daha az yer vermeleri, öğretmenlerin derslerinde siyaset eğitimi yeteri kadar yer vermediğini düşündürmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Howard, Gill (2000), çalışmasında öğrencilerin hükümetin yapısı ile ilgili konularda birtakım yanlış bilgilere sahip olduğunu ve temel siyaset bilgilerinde eksikliklerin olduğu bulgusuyla örtüşmemektedir. Bu sonucu yorumlarken, her iki ülkede (Türkiye ve Avustralya) derslerde verilen siyasetle ilgili temel kavramların ülkeden ülkeye değişebileceği ve ders içeriklerinde farklılıklar olabileceğini göstermektedir.

## ÖNERİLER

Araştırma bulguları sonucunda uygulamaya ilişkin geliştirilen öneriler, siyaset eğitimi uygulamalarına ilişkin öneriler ve bu alanda araştırma yapacaklara ilişkin öneriler olmak üzere iki ayrı alt başlıkta sunulmuştur.

### Siyaset Eğitimi İle İlgili Uygulamalara İlişkin Öneriler

- Çocukların sivil toplum kuruluşları, dernekler ve vakıflarla ilgili düzenli olarak bilgilendirilmesi yarar verir. Ayrıca bu tür kuruluşlarda topluma hizmetin bir parçası olmaları sağlanmalıdır.
- Okul ortamında demokrasi ve bilinçli vatandaş yetiştirme adına çocukların saygı çerçevesinde düşüncelerini paylaşmalarına, farklı fikirlere saygı duymalarına zemin hazırlanmalıdır.
- Meclis (TBMM, İl Genel Meclisi, Belediye Meclisi) gibi siyasetle ilgili kurumlara geziler düzenlenmelidir.

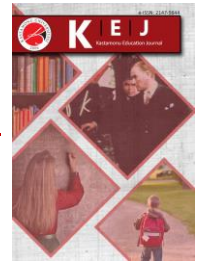
### Siyaset Eğitimi Alanında Araştırma Yapacaklara İlişkin Öneriler

- Çocukların kişilik özellikleri, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeyleri, akademik başarı gibi bireysel farklılıklarının siyaset okuryazarlığı üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Boylamsal çalışmalar ile her eğitim kademesinin siyaset okuryazarlığına etkisi ele alınabilir.
- Ailelerin çocuklarıyla siyasetle ilgili konuşmalarının, çocuklarıyla paylaşım yapıp yapmamalarının hangi değişkenlerden etkilendiği ortaya konulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akhan, O. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Bilimine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktaroğlu, S. , Özdemir, Y. , Aras, M. & Özdemir, S. L. (2015). Mavi yakalı çalışanlar: neden akademik çalışmalar için cazip bir örneklem değil? *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17, 141-157.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest, Kontrol Grubu, Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Connell, R. W. (1973). *The Children's Construction Of Politics*. Social Forces: Mellbourne University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev. Y. Dede Ve S. B. Anıl), Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal Çalışmanın Basım Tarihi 2013).
- Crick, B. (2000a). *Basic concepts for political education içinde essays on citizenship*. Londra: Poston Prepress Ltd.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz* (çev. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2014).

- Çakmak, D. (2011) Öğretmen Adaylarının Siyasal Katılımı Ve Siyasal Katılıma İlişkin Tutumları (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Davies, I. Mizuyamam, M. Ikeno, N. Parmenter, L. & Mori, C. (2013). Political Literacy İn Japan And England. *Citizenship. Social And Economics Education*, 12 (3), 163-173.
- Doğanay, A. (1993). Factors That Predict Political Knowledge And Attitudes Of Young Children. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of Pittsburgh.
- Doğanay, A. Çuhadar, A. & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Educational Administration: Theory And Practice*, 50, 213-246.
- Dursun, T. (2007). Ortaöğretim Gençliğinin Demokrasi Düşünceleri. (Kurşunlu Ve Bayramören Örneği). Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Faiz, M. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Okuryazarlık Durumları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Faiz, M., Dönmez, C. (2016). *Journal of Human Sciences*, 13 (2), 3629-2642.
- Greenstein, F. I. (1960). The benevolent leader: Children's images of political authority. *The American Political Science Review*, 54 (4), 934-943.
- Harwood, A. M. (1992). The effects of close up participation on high school students' political attitudes. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 16-20, Boston, MA.
- Heron, E. & Mcmanus, M. (2003). Political literacy and the teaching of social policy. a study into the political awareness and political vocabularies of first year undergraduates. *Social Policy And Society*, 2(1), 23-32
- Howard, S. & Gill, J. (2000). The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship, *Cambridge Journal Of Education*, 30(3), 357-378.
- Kahraman, A. B. (2002). Siyasal Yaşama Etki Eden Sosyolojik Faktörler (Isparta Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kalaycıoğlu, E. ve Sarıbay, A. Y. (2000). *Türkiye'de değişim ve modernleşme*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kuş, Z. (2013). Political literacy status of pre-service social studies teacher. *procedia socialand behavioral sciences, USA Global Conference On Contemporary Issues İn Education*, 22 April, Las Vegas.
- Kuş, Z. (2013). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar*. E. Gençtürk, K. Karatekin (Edt.), *Politik okuryazarlık ve aktif vatandaşlık* içinde (1. Baskı, s. 208-229). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Lailiyah1, N. Yuliyanto & M., Pradhana, G. A. (2018). Youthizen, political literacy, and social media. *E3S Web of Conferences 73 Book*, 1-4.
- Lockyer, A., Crick, B. & Annette, J. (2003). *Education for democratic citizenship. Issues of theory and practice*. Usa: Ashgate Publishing Limited.
- Maitles, H. & Deuchar, R. (2004). Why are they bombing innocent iraqis?: political literacy among primary pupils. *improving schools, SAGE Publications*, 7(1), 97-105.
- Ozankaya, Ö. (1966). Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Eğilimleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 209, 105-109.
- Refaie, El E. & Hörschelmann, K. (2010). Young people's resding of a political cartoon and concept of multimodal litearcy. *Studies İn The Cultural Politics Of Education*, 31 (2), 195-207.
- Simon, A. (2014). Political competence of children and social background: results of a study with French primary school children. *IPSA's 23rd World Congress of Political Science, 2014 Panel, Political socialization of children*, Montréal.
- Şan, S. (2019). *Etkin vatandaş olma yolunda okuryazar olmak: Politik okuryazarlık ve hukuk okuryazarlığı*. Öztürk,C.,İbrahimoglu,Z. ve Yıldırım,G., (Edt), *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. Yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* içinde (1. Baskı, s.219-235), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tarhan, Ö. (2015a). Children And Politics: *The Mental Images f Primary Education Children About The Concept Of Politics*. In Koleva, I.,Efe, R., Atasoy, E., Kostova, Z. B (Ed.) *Education İn The 21st Century: Theory and Practice*. ( 1. baskı, s. 345-359). Sofya: St. Kliment Ohridski University Press.
- Tarhan, Ö. (2015b). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 873-890.
- Tarhan, Ö. (2016) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 11(19), 873-890.
- Thorson, S. J. & McKeever, K. M. (1983). Thematic memory for politics in children. *Political Behaviar*, 5(4), 421-440.
- Wallace, M. (2006). *Social studies all day, every day in the early childhood clasroom*. Canada: Cengage Learning Press.
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Olası Çözüm Önerileri<sup>1</sup>

### Problems of the Turkish Education System According to the Prospective Teachers and Their Possible Solutions

Nilay Neyişi<sup>2</sup>, Tuğba Turabik<sup>3</sup>, Feyza Gün<sup>4</sup>, Nuray Kısa<sup>5</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Türk eğitim sistemi  
sorunlar  
öğretmen adayları  
medya  
çözüm önerileri

#### Keywords

Turkish education  
system  
problems  
prospective teachers  
media  
solution suggestions

**Başvuru Tarihi/Received**  
27.11.2019

**Kabul Tarihi /Accepted**  
05.10.2020

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının görüşlerine göre medyaya yansıyan haberler üzerinden eğitim sistemimizin sorunlarının ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülen bu çalışma için hazırlanan yarı yapılandırılmış form, 168 öğretmen adayına uygulanmış, 152 öğretmen adayından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sonucunda öğretmen adaylarının en çok ifade ettiği soruna ait ana temanın eğitimde şiddet olduğu, bunu sırasıyla eğitim politikaları ile ilgili sorunlar, öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar, 2023 eğitim vizyonu kapsamında yapılacak değişikliklere yönelik sorunlar, eğitimde fırsat eşitsizliği ile ilgili sorunlar, yükseköğretimle ilgili sorunlar, öğretim programları ile ilgili sorunlar, kişisel tercihlere saygı göstermede yaşanan sorunlar ve diğer sorunların takip ettiği görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından en çok ifade edilen çözüm önerilerine ilişkin ana temanın ise eğitim politikalarının geliştirilmesi olduğu ve bunu sırasıyla toplumsal bilinç kazandırılması, istihdam politikalarının geliştirilmesi, eğitim programlarının güncellenmesi, güvenlik, etkili eğitim yönetimi, öğretmen faktörü, aile faktörü ve demokratik eğitimin takip ettiği belirlenmiştir.

#### Abstract

The aim of this study is to determine the prospective teachers' opinions about the problems of our education system through the news reflected in the media and their solution proposals for these problems. The semi-structured form pre-pared for this case study, was applied to 168 prospective teachers. The data obtained from 152 prospective teachers were analyzed by content analysis. As a result of the content analysis, it was seen that the main theme of the problem that teacher candidates expressed the most was violence in education; this is followed by problems related to education policies, problems related to the teaching profession, problems related to the changes to be made within the scope of 2023 education vision, problems related to inequality of opportunity in education, problems related to higher education, problems related to curriculums, problems in respecting personal preferences and other problems. It was determined that the main theme of the solution proposals most expressed by the prospective teachers was the development of educational policies, followed by raising social awareness, developing employment policies, updating curriculums, security, effective education management, teacher factor, family factor and democratic education.

<sup>1</sup> Bu çalışma 02-04 Mayıs 2019 tarihleri arasında İzmir'de düzenlenen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-9360-5337>

<sup>3</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi; <https://orcid.org/0000-0001-9151-9630>

<sup>4</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0001-8395-2020>

<sup>5</sup> Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-6085-4329>

### Introduction

One of the most important factors determining countries' development levels is education. Qualified education affects the economic, political and cultural development of countries with its externalities at the social level. Quality indicators of education systems include access, equality and fairness, grade retention and dropout rates, standards, academic achievement, teachers and teaching, assessment, finance, management, family-society and the environment (Tokuhamma-Espinosa et al. 2013). According to literature there are problems in our education system in terms of these indicators (Arslan, 2004; Gedikoğlu, 2005; İnan and Bekler, 2014; Korkmaz, 2005; Özdemir and Kaplan, 2017; Uluğ, 1998; Üstüner, 2004; Yılmaz and Altinkurt, 2011). In these studies, the highlighted problems were schooling rates, problems related to vocational-technical education, education-employment balance, the number of students per teacher, inter-regional educational inequalities, social justice in education, inequality of opportunities, and the quality of human resources. In some studies, problems of our education system were determined from the perspectives of teacher candidates (Abu, Bacanak and Gökdere, 2016; Özdemir and Kaplan, 2017; Yeşil and Şahan, 2015; Yılmaz and Altinkurt, 2011). In this context, it is observed that teacher candidates mostly emphasize the constantly changing education system, rote learning, lack of infrastructure, teacher training and education problems, ideological approaches, examination system, crowded classes, parental participation and professional orientation problems. Examining the perspectives of the candidate teachers about the problems and the solutions is important in terms of giving an idea about how our future education system will be shaped. Aim of this study is to determine the opinions of prospective teachers about the problems of the education system and possible solution suggestions through the news reflected in the media.

### Method

In this research case study is used which is one of the qualitative research models, because describing the problems of the Turkish education system based on the opinions of prospective teachers according to the news reflected to media and developing possible solutions for the existing problem are aimed. The study group consisted of 168 prospective teachers in the fall semester of the 2017-2018 academic year in the Faculty of Education of a public university in Ankara. The study was conducted on 152 data that are suitable for the analysis. As the data collection tool, the researchers developed a semi-constructed form and performed validity and reliability studies. First part of the form consists of information about the gender and the department of participants. In the second part, there are two questions related with the aim of the research. The questions are: When you think about the current news about the problems or developments in education; (a) Explain why you see this news as a problem. (b) Explain any possible suggestions (solution, development, improvement, renewal, etc.) about the topic. The data were analyzed by content analysis. The situations which are perceived by prospective teachers as a problem through the news reflected in the media and the solutions to these problems are presented with frequency and percentage values for main themes and sub themes.

### Result

The main themes according to prospective teachers about problems are as follows: Violence (f = 54), problems related to educational policies (f = 29), problems related to the teaching profession (f = 15), problems related to the changes to be made within the scope of 2023 education vision (f = 12), problems related to inequality of opportunity in education (f = 10), problems related to curriculum (f = 10), problems related to higher education (f = 9), problems in respecting personal preferences (f = 7) and other problems (f = 6). In this regard, the most important problems that prospective teachers focus on are violence in education, education policies and problems related to teaching profession.

The main themes of prospective teachers' possible solutions to these problems are as follows: Developing education policies (f = 81), raising social awareness (f = 36), improving employment policies (f = 35), developing curriculum (f = 31), security (f = 29), effective education management (f = 26), teacher factor (f = 8), family factor (f = 7) and democratic education (f = 4). In the main themes related to the possible solution proposals of the prospective teachers, it is seen that the solution proposals for the development of education policies, raising social awareness and improving employment policies are prominent.

### Discussion

When similar studies in the literature are examined, it is seen that violence is an important problem in our education system and individuals are frequently exposed to violence in the system (Erdemli, 2018; Gündüz, 2015). When the studies related to the problems in the education policies, which follows the violence theme are examined, similar with the current study, it is seen that there are studies, revealing that teachers and prospective teachers think that there are problems in education policies (Çetin, Yazar, Aydın and Yazıcı, 2018; Kartal, 2013; Özdemir and Kaplan 2017). Problems related to the teaching profession appear as a subject that has been emphasized in many studies and that teacher candidates are frequently mentioned. The problems related to the teaching profession appear as a subject that has been emphasized in many studies and that teacher candidates are frequently mentioned (Çetin et. al, 2018; Gedikoğlu, 2005; Hareket, Erdoğan and Dünder, 2016; Kartal, 2013; Özdemir and Kaplan, 2017; Şener, 2018; Taşdemir, 2015; Yılmaz and Altinkurt, 2011). When the studies discussing the solution proposals for the problems of the Turkish education system are examined, it is seen that both the teacher candidates and the researchers offer similar solutions to the results obtained in this study (Arslan, 2004; Gedikoğlu, 2005; Özdemir and Kaplan, 2017; Uluğ, 1998; Yeşil and Şahan, 2015; Yıldırım and Yıldızhan, 2016).

## Pedagogical Implications

In this research, prospective teachers were informed by analyzing the problems of our education system through the news in the media and they were encouraged to develop solutions for these problems. This might be a step to prepare them for the challenges they will face when they start their professional careers as teachers in the future and setting out appropriate action plans to overcome such problems and/or deficiencies.

## GİRİŞ

Ülkelerin kalkınmışlık seviyesini belirleyen en önemli faktörlerden birisi eğitimidir. Eğitim, bireysel yararlarının yanı sıra, toplumsal düzeyde sağladığı faydalar ile de ülkelerin ekonomik, siyasal ve kültürel bakımdan kalkınmalarında etkili olmaktadır. Bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe ekonomi ve ona dayalı piyasalar iyileşmeye başlarken, demokrasi tüm kurum ve kurallarıyla daha iyi işleyebilmekte, teknolojik değişimlere uyum sağlamak kolaylaşmakta, toplumdaki suç işleme oranları ile iç güvenlik ve adalet hizmetlerine yapılan harcamalar azalmakta, kişilerin gelirleri artmakta ve gelir adil dağıtılmakta, insanlar sağlıklarının korunmasında daha bilinçli davranmakta, toplumsal yardıma muhtaç kişi sayısı da azalmaktadır (Öztürk, 2005). Eğitimin tüm bu işlevlerinin yerine getirilmesi ancak kaliteli eğitim sistemleri ile mümkün olabilir. Bu görüşe paralel şekilde Hanushek ve Wößmann (2007) kaliteli eğitim ile kalkınmışlık arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu savunmuşlardır. UNICEF (2000)'e göre eğitimde kalite, ailesi ve çevresi tarafından desteklenen, öğretim sürecine katılmaya hazır sağlıklı bireyleri; güvenilir, koruyucu, cinsiyet eşitliğini benimseyen, hem fiziksel hem de psikososyal bağlamda yeterli imkân ve olanakların sağlandığı çevreyi; akademik bilginin yanında günlük yaşam dinamiklerine ayak uydurma becerisini bireylere kazandıracak program ve materyal desteğini sunan içeriği; öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını benimseyen iyi yetişmiş öğretmenlerin olduğu, adil bir değerlendirme sistemine sahip, iyi yönetilen okullardaki süreci ve ulusal eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda bireye kazandırılmış bilgi, beceri ve tutumu kapsayan çıktığı içermektedir. Tokuhama-Espinosa ve arkadaşları (2013) ise eğitim sistemlerinin kalite göstergelerini on bir ana başlıkta olmak üzere "erişim, eşitlik ve adalet, sınıf tekrarı ve okulu bitirme oranları, standartlar, akademik başarı, öğretmenler ve öğretim, ölçme ve değerlendirme, finans, yönetim, aile-toplum ve çevresel bağlam" şeklinde ele almışlardır. Alanyazında, Türk eğitim sisteminde bu göstergeler bakımından bazı sorunlar olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Aktepe, 2014; Arslan, 2004; Gedikoğlu, 2005; Genç ve Eryaman, 2008; Güngör ve Göksu, 2013; İnan ve Bekler, 2014; Korkmaz, 2005; Memduhoğlu, 2007; Özdemir ve Kaplan, 2017; Seyfullahoğulları, 2010; Uluğ, 1998; Üstüner, 2004; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu çalışmalarda okullaşma oranları, mesleki teknik eğitim uygulamaları, eğitim ve istihdam dengesi, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, bölgeler arası eğitimsel eşitsizlikler, eğitimde sosyal adalet, fırsat ve imkân eşitsizliği, eğitimin finansmanı ve insan kaynaklarının ve eğitim programlarının niteliği gibi sorun başlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Türkiye'de 1960'lardan itibaren uygulamaya konan kalkınma planları ile birlikte başlayan planlı dönemde eğitim politikalarının insan gücü kaynağının geliştirilmesi, sosyal ve coğrafi engellerin ortadan kaldırılması olmak üzere iki ana sorun üzerine odaklandığı görülse de (Aytaç, 1967) ilerleyen yıllarda toplumsal koşullara bağlı olarak sorunların çeşitlenerek arttığı görülmektedir.

Bazı araştırmalarda ise Türk eğitim sisteminin sorunları öğretmen adayları özelinde ele alınmıştır (Kutlu-Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Özdemir ve Kaplan, 2017; Yeşil ve Şahan, 2015; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Yılmaz ve Altınkurt (2011) eğitim sisteminin sorunlarını inceleyen çok çeşitli araştırma bulguları olduğunu vurgulamakla birlikte bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen az sayıda araştırmanın olduğunu ifade etmiş ve öğretmen adaylarının sistemin gelecekteki uygulamacıları olarak görüşlerinin alınmasının sistemdeki sorunlara ilişkin önemli ipuçları sunacağını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının en çok sürekli değişen eğitim sistemi, ezber dayalı eğitim, altyapı eksikliği, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmen niteliksizliği, ideolojik yaklaşımlar, sınav sistemi, kalabalık sınıflar, veli katılımı ve mesleki yönlendirme ile ilgili sorunları vurguladıkları göze çarpmaktadır. Tüm bunların yanında Türk eğitim sisteminin yapısal olarak kendi sorunları ile mücadele etmesinin henüz mümkün olmadığını ve bu yapının pek çok farklı siyasal, ekonomik, sosyal sorunlara da kaynak teşkil ettiğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Güngör ve Göksu, 2013; Taşdelen, 2012; Taşgın ve Sönmez, 2013).

Milli Eğitim İstatistikleri'ne göre 2017-2018 öğretim yılında Türkiye'de 686 bin 800 derslikte, toplam 7 milyon 885 bin 248 öğrenci eğitimden yararlanırken, örgün eğitim kurumlarında 1 milyon 30 bin 130 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2018). Tüm bu istatistiksel veriler değerlendirildiğinde Türk eğitim sisteminin kapsamının ne kadar geniş olduğu ve bu kapsam da sorunların da çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi ve temel işlevlerinin yerine getirilmesi eğitim sisteminde yaşanan sorun ve eksikliklerin giderilmesiyle mümkün olacaktır. Çünkü eğitimin herhangi bir kademesindeki bir sorun ve bu soruna yönelik değişiklikler tüm sistemi etkileyecektir. Bu bağlamda, örgün eğitimin son basamağında olan lisans öğrencilerinden eğitim sistemindeki sorunlardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen kişiler olarak görüş ve önerilerinin alınması, sistemle ilgili yapılacak değerlendirmelerde ve sisteme yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesinde önemli bulgular sunabilir. İlerleyen süreçlerde sistemde aktif rol alacak bireyler olarak öğretmen adaylarının bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmeleri sistemin iyileştirilmesine katkı sağlayacak bir adım olarak düşünülebilir. Eğitim sisteminde kilit role sahip öğretmenlerin yetiştirme sürecinde eğitim sorunlarına ilişkin bakış açılarının ve bu sorunlara yönelik geliştirecekleri çözüm önerilerinin incelenmesi gelecekteki eğitim sistemimizin nasıl şekilleneceği konusunda fikir vermesi açısından da önemli görülmektedir. Bu çalışma öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak, onların içinde buldukları eğitim sistemindeki sorunlara karşı ne kadar duyarlı olduklarına dair ipuçları sağlayarak, Türk eğitim sistemine ilişkin nasıl bir tutuma sahip olduklarını ortaya koyacaktır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminde sorun olarak gördükleri durumların belirlenmesi ve bu sorunlara ne tür çözümler geliştirebileceklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde Türk eğitim sisteminde yer alan



sorunlar medyaya yansıyan haberler üzerinden öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış, var olan soruna ilişkin olası çözüm önerileri geliştirilmiş ve sonuçta bu haberler Türk eğitim sisteminin sorunları bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yapılan haberler ve bu haberlere yapılan yorumlar aracılığıyla mevcut toplumsal yargıları etkileyebilme ya da yeniden üretebilme gücüne sahip olan medya (Görgün-Baran, Sarıtaş ve Şahin-Kütük, 2017) toplumda bir kamuoyunun oluşmasına ve insanların yoğun bir yönlendirme ile karşı karşıya kalmasına neden olabilir. Medyanın bireylerin inanç, tutum ve davranışlarında değişmelere sebep olabileceği düşünüldüğünde, medyada eğitim sistemine yönelik sorunların nasıl ele alındığı ve bu sorunların ele alınış biçimlerinin ya da verdiği mesajların öğretmen adaylarının görüşlerine yansımalarının nasıl olduğunun tespit edilmesi eğitim sistemindeki sorunları belirlemeye yönelik farklı bir perspektif sunabilir. Buradan hareketle bu çalışmada şu sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Eğitimle ilgili güncel haberlere dayalı olarak aday öğretmenlerin eğitim sisteminde sorun olarak gördükleri durumlar nelerdir?
2. Aday öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada Türk eğitim sisteminde yer alan sorunların medyaya yansıyan haberler üzerinden öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak ayrıntılı bir şekilde tanımlanması, var olan soruna ilişkin olası çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçladığından nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması Davey'e (2009) göre, bir ya da daha fazla durum veya olayın derinlemesine incelenerek, sistematik olarak elde edilen verilerden hareketle gerçek durumlar içerisinde neler olduğuna odaklanan bir yöntemdir. Durum çalışmalarında incelenen olgu, durum ya da sorun ile içinde bulunduğu ortam arasında kesin sınırların çizilemediği ve veri kaynaklarının fazla olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yin, 1984).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken araştırmacının alışkın olduğu bir gruba, daha az maliyetle çalışmasına olanak sağlayan ve araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran (Yıldırım ve Şimşek, 2005) amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan "kolay ulaşılabilir örnekleme" tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 akademik yılı güz döneminde öğrenim gören 168 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Analize uygun olan 152 veri üzerinden çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilen öğretmen adaylarının özellikleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1. Öğretmen adaylarının özellikleri**

Değişkenler	Alt Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	115	75
	Erkek	37	25
Bölüm	İngiliz Dili Eğitimi	85	55
	Fen Bilgisi Eğitimi	19	13
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	15	10
	Fransız Dili Eğitimi	13	9
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	12	8
	Okul Öncesi Eğitimi	8	5
Toplam		152	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 115'inin (%75) kadın ve 37'sinin erkek (%25) olduğu görülmektedir. Katılımcılar sırasıyla İngiliz Dili Eğitimi (%55), Fen Bilgisi Eğitimi (%13), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (%10), Fransız Dili Eğitimi (%9), ilköğretim Matematik Öğretmenliği (%8) ve Okul Öncesi Eğitimi (%5) bölümlerinde öğrenim görmektedirler.

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplama aracı olarak; katılımcıların medyadaki haberlerde karşılaştıkları ve eğitim sistemini ilgilendiren bir sorun olduğunu düşündükleri bir durumu tanımlamalarını ve bu duruma ilişkin olası çözüm önerilerini ortaya çıkarmalarını amaçlayan iki sorudan oluşan, yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Veri toplama formu oluşturulmadan önce, alanyazın taraması sonucu oluşturulan olası maddeler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve bu maddeler Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Elde edilen görüş ve öneriler sonrasında araştırmacıların fikir birliği de sağlanarak veri toplama formuna nihai şekli verilmiştir.

Veri toplama formunun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyetleri ve eğitim aldıkları bölüme ilişkin bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise, araştırmanın amacını yansıtacak şekilde hazırlanmış iki soru bulunmaktadır. Bu sorular şu şekildedir: *Eğitimde yaşanan sorunlar veya gelişmeler ile ilgili güncel haberleri düşündüğünüzde; (a) Aklınıza gelen/karşılaştığınız bu haberi neden sorun olarak gördüğünüzü açıklayınız. (b) Konu ile ilgili olası önerilerinizi (çözümü, geliştirilmesi, iyileştirilmesi, yenilenmesi vs.) açıklayınız.*

Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenlere veri toplama sürecinden önce araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra yarı yapılandırılmış veri toplama formları dağıtılarak, katılımcıların formdaki maddelere ilişkin görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri talep edilmiştir. Uygulama yaklaşık olarak yirmi dakika kadar sürmüştür. Uygulama sonrasında katılımcılardan doldurdıkları formları tekrar okumaları istenerek, veri toplama formundaki ifadelerini teyit etmeleri istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Toplanan formlar incelendiğinde, eksik bilgi verilen ve cevapların amaca yönelik veri sağlamadığı durumlarda veri analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan 168 öğretmen adayınının 152'sinden elde edilen veri, analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcı formlarından elde edilen veriler, kod isimler kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İçerik analizinin temelinde, elde edilen verileri tanımlayacak ve açıklayabilecek kavramlara ulaşmak hedeflenmektedir. Bu amaçla, verilerin kodlanarak kavramsallaştırılması, daha sonra bu kodlar arasındaki ilişkilerin belirlenerek temaların oluşturulması ve son olarak elde edilen bulguların yorumlanması aşamaları takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Tema ve alt temaların oluşturulması aşamaları araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından bağımsız üretilen kod ve temalar karşılaştırılmış ve ortak kod ve temalar üzerinde uzlaşmıştır.

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda elde edilen verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek için 4 kriter belirlemiştir. Bu kriterler; inandırıcılık-*credibility* (iç geçerlik), aktarılabirlik-*transferability* (dış geçerlik), güvenilirlik-*dependability* (iç güvenilirlik), ve onaylanabilirlik-*confirmability* (objektiflik) olarak ifade edilmiştir (Akt. Shenton, 2004). Bu kapsamda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için bazı aşamaların gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın inandırıcılığını diğer bir ifade ile iç geçerliği sağlamak için "Sonuçlar inandırıcı mı?" sorusundan hareketle bazı yöntemlere başvurulmuştur. Bunlardan ilki uzun süreli etkileşim olarak ifade edilen araştırmacının verinin toplanacağı ortamda bulunması, veri toplamak için yeterli zamanın ayrılması ve böylece katılımcıların görüşlerini anlayabilmesi için derinlemesine gözlem yapmasıdır. Böylece karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurulacak, doğru bilgiler alınabilecektir (Houser, 2015). İç geçerliği artırmak için ayrıca veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve veri toplama aracı ile bulguların alan yazınla tutarlılığı sağlanmıştır (Yurdakul, 2008).

Araştırmanın aktarılabirliğini, diğer bir ifade ile dış geçerliği sağlamak için "Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabir mi?" sorusundan hareketle bazı yöntemlere başvurulmuştur. Bunun için katılımcıların nasıl belirlendiğine ilişkin örnekleme yöntemi, katılımcı özellikleri ve veri toplama süreciyle ilgili bilgiler açık ve net bir şekilde belirtilmiş, araştırmanın tüm süreçleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır (Sharts-Hopko, 2002).

Araştırmanın güvenilirliğini diğer bir ifade ile iç güvenilirliğini sağlamak için "Çalışma benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi?" sorusundan hareketle bazı yöntemlere başvurulmuştur. Çalışma kapsamında oluşturulan tema ve alt temalar her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış daha sonra kodlamalar arasında uyum yüzdesine bakılmıştır. Kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi  $Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı)$  formülü ile hesaplanmış ve kod uyum yüzdesi %96 olarak bulunmuştur. Uyum yüzdesinin %70'in üzerinde hesaplanması dolayısıyla kodlama aşamasının güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmanın onaylanabilirliğini diğer bir ifade ile objektifliğini sağlamak için "Önyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı?" sorusundan hareketle bazı yöntemlere başvurulmuştur. Araştırmanın bulguları araştırmacıların önyargıları ya da görüşleri yerine katılımcıların kendi ifadelerinden hareketle sunulmuş, katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

## BULGULAR

### Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmen adaylarının eğitimde yaşanan sorunlar veya gelişmeler ile ilgili güncel haberleri düşündüklerinde bu haberi neden bir sorun olarak gördüklerine dair yöneltilen soruya ilişkin özellikle, şiddet, eğitim politikaları ile ilgili sorunlar, öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar, 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yapılacak değişikliklere yönelik sorunlar gibi konu başlıklarına yönelik görüşler belirttikleri gözlenmiştir. Tablo 2'de bu bulguya ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunları

Tema	f	%	Alt Temalar	f	%
Şiddet	54	35.5	Öğretmene şiddet	34	62.96
			Eğitim paydaşları arasındaki şiddet	11	20.37
			Öğrenciye şiddet	7	12.96
			Öğrenciler arasındaki şiddet	2	3.71
Eğitim politikaları ile ilgili sorunlar	29	19.0	Üst kademeye geçiş sınavları ile ilgili sorunlar	7	24.13
			Yanlış eğitim politikaları	4	13.79
			Mesleki ve teknik eğitimdeki sorunlar	3	10.34
			Okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması	2	6.90
			Türk eğitim sisteminin gelişimindeki eksiklik	2	6.90
			Eğitim finansmanındaki sorunlar	2	6.90
			Liselere sınavsız geçiş	2	6.90
			Ortaöğretim sisteminin yenilenmesi	2	6.90
			Özel okul sayısındaki artış	2	6.90
			İkili öğretimin sona ermesi	2	6.90
Öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar	15	9.8	Okullarda rehberlik hizmetlerine önem verilmemesi	1	3.44
			Öğretmen yetiştirme ve atama sürecindeki sorunlar	8	53.34
			Öğretmenlik mesleğinin itibarının azalması	5	33.33
2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yapılacak değişikliklere yönelik sorunlar	12	7.9	Öğretmenlerin doğuda görev yapmaktan kaçınması	2	13.33
			40 dakika ders, 40 dakika teneffüs uygulaması	6	50
			Gözetimsiz sınav önerisi	3	25
			Okul öncesi döneme yönelik yaz okulu eğitimleri	2	16.66
Eğitimde fırsat eşitsizliği ile ilgili sorunlar	10	6.5	Özel öğretime teşviklerin kademeli olarak kaldırılması	1	8.34
			Eğitimde cinsiyetçi yaklaşımlar	4	40
			Göçmenlerin eğitimi	3	30
			Engelli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar	2	20
Öğretim programları ile ilgili sorunlar	10	6.5	Okullar arası başarı farkları	1	10
			Müfredattaki eksikler	2	20
			Yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlar	2	20
			Uzaktan eğitim programındaki sorunlar	2	20
			Kodlama eğitimine önem verilmemesi	1	10
			Girişimcilik programlarındaki eksiklikler	1	10
			İş sağlığı güvenliğinin programda olmaması	1	10
Öğretim programlarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yönelik olmaması	1	10			
Yükseköğretimle ilgili sorunlar	9	5.9	Okul terki	3	33.33
			Üniversite öğrencilerinin kariyer sorunu	3	33.33
			Niteliksiz eğitim	1	11.11
			Lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar	1	11.11
			İşsizlik korkusu	1	11.11
Kişisel tercihlere saygı göstermede yaşanan sorunlar	7	4.6	Din eğitime verilen önemin giderek artması	4	57.15
			Kılık kıyafete karışılması	3	42.85
Diğer sorunlar	6	3.9	Ailelerin üzerlerine düşeni yapmaması	2	33.35
			Sosyal medya ve olumsuz rol modeller	1	16.66
			Öğrenciler arası rekabet	1	16.66
			Ödevlerin fazla ve niteliksiz olması	1	16.66
			Türkçe'nin yanlış kullanımı	1	16.66

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının medyaya yansıyan haberler üzerinden Türk eğitim sisteminin sorunları ile ilgili toplam 152 farklı görüşe vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından en sık ifade edilen sorunların şiddet, eğitim politikaları ile ilgili sorunlar, öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar ve eğitimde fırsat eşitsizliği ile ilgili sorunlar temaları altında toplandıkları görülmektedir. Bu temaları yükseköğretimle ilgili sorunlar, öğretim programları ile ilgili sorunlar, kişisel tercihlere saygı göstermede yaşanan sorunlar, diğer sorunlar takip etmektedir.

Şiddet teması altında yer alan toplam 54 ifadenin 4 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu alt temalar şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğretmene şiddet (f=34), eğitim paydaşları arasındaki şiddet (f=11), öğrenciye şiddet (f=7), öğrenciler arasındaki şiddet (f=2). Buna göre aday öğretmenler tarafından “şiddet” temasında en sık ifade edilen sorun “öğretmene şiddet” alt temasında olmuştur. Aday öğretmenler tarafından öğretmene şiddet alt teması kapsamında ifade edilen yorumlara bir örnek aşağıdaki gibidir.

*“Öğrencisi tarafından öldürülen bir öğretmen... Henüz yeni akademisyen olmuş, yeni evlenmiş, tam olarak 27 yaşında hayatı bir öğrencisi tarafından sonlandırılan Ceren Damar Şenel... (İngilizce Öğretmenliği, Kadın)”*

Eğitim politikaları ile ilgili sorunlar teması altında yer alan toplam 29 ifadenin 11 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu alt temalar şu şekilde ifade edilmiştir: Üst kademeye geçiş sınavları ile ilgili sorunlar (f=7), yanlış eğitim politikaları (f=4), mesleki ve teknik eğitimdeki sorunlar (f=3), okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması (f=2), Türk eğitim sisteminin gelişimindeki eksiklik (f=2), eğitim finansmanındaki sorunlar (f=2), liselere sınavsız geçiş (f=2), ortaöğretim sisteminin yenilenmesi (f=2), özel okul sayısındaki artış (f=2), ikili öğretimin sona ermesi (f=2), okullarda rehberlik hizmetlerine önem verilmemesi (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından “eğitim politikaları ile ilgili sorunlar” temasında en sık ifade edilen sorun “üst kademeye geçiş sınavları ile ilgili sorunlar” alt temasında olmuştur. Aday öğretmenler tarafından eğitim politikaları ile ilgili sorunlar teması kapsamında ifade edilen yorumlara bir örnek aşağıdaki gibidir.

*...Eğitim sisteminin mümkün olduğunca yetenek ve becerilere dayalı olması taraftarıyım. Genç nüfus fazlalığı dolayısıyla insanları seçmenin başka bir yolu yok gibi gözüküyor. Mesela sınavların birkaç şıklı sorulara bırakılmaması lazım. Bu durum derslerin –her ne kadar öğretmenler bunu tercih etmese de – ezbere dayalı olmasına sebep oluyor (İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Kadın).*

Öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar teması altında yer alan toplam 15 ifadenin 3 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu alt temalar şu şekilde ifade edilmiştir: Öğretmen yetiştirme ve atama sürecindeki sorunlar (f=8), öğretmenlik mesleğinin itibarının azalması (f=5), öğretmenlerin doğuda görev yapmaktan kaçınması (f=2). Buna göre aday öğretmenler tarafından “öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar” temasında en sık ifade edilen sorun “öğretmen yetiştirme ve atama sürecindeki sorunlar” alt temasında olmuştur. Aday öğretmenler tarafından öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar teması kapsamında ifade edilenlerden bir örnek aşağıdaki gibidir.

*“Ülkemizde öğretmen olmak çok kolay ya üniversitelerde eğitim fakültelerinden ders alıp öğretmen oluyorsun ya da fen fakültesini bitirip 1 yıl da formasyon eğitimi alıyorsun sonuç öğretmen. Aslında bu durum bu kadar kolay olmamalı. (Kimya Öğretmenliği, Kadın)”*

2023 Eğitim Vizyonu ile yapılacak değişikliklere yönelik sorunlar teması altında yer alan toplam 12 ifadenin 4 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu alt temalar şu şekilde ifade edilmiştir: 40 dakika ders, 40 dakika teneffüs uygulaması (f=6), Gözetimsiz sınav önerisi (f=3), Okul öncesi döneme yönelik yaz okulu eğitimleri (f=2), Özel öğretime teşviklerin kademeli olarak kaldırılması (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından “2023 Eğitim Vizyonu ile yapılacak değişikliklere yönelik sorunlar” temasında en sık ifade edilen sorun “40 dakika ders, 40 dakika teneffüs uygulaması” alt temasında olmuştur. Aday öğretmenler tarafından bu kapsamda ifade edilenlerden bir örnek aşağıdaki gibidir:

*“OKUL 2023 projesinde ortaya çıkabilecek uygulama sorunları -40 dk ders 40 dakika teneffüs uygulaması - teneffüs zamanları 40 dakika olacak, öğrenci ve veliler tarafından belirlenen etkinlikler teneffüs zamanlarında yapılacak, bu etkinlikler, ek ders ücreti karşılığında talep eden öğretmenler tarafından gözetim altından tutulacak. (Fransız Dili Eğitimi, Kadın)”*

Eğitimde fırsat eşitsizliği ile ilgili sorunlar teması altında yer alan toplam 10 ifadenin 4 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu alt temalar şu şekilde ifade edilmiştir: Eğitimde cinsiyetçi yaklaşımlar (f=4), göçmenlerin eğitimi (f=3), engelli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar (f=2), okullar arası başarı farkları (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından “eğitimde fırsat eşitsizliği ile ilgili sorunlar” temasında en sık ifade edilen sorun “eğitimde cinsiyetçi yaklaşımlar” alt temasında olmuştur. Aday öğretmenler tarafından bu kapsamda ifade edilenlerden bir örnek aşağıdaki gibidir:

*“Türkiye’de köklerini geçmişten bugüne dayandıran töre, değiştirilemez bakış açıları, kültürel kalıntılar, örf, adetler, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyici unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadın ve erkeğin eşit olması ve birlikte eğitime katılmaları gerçeği karşısında gelenekçi tutumlar, kız çocuklarının okutulmasına karşı çıkmakta ya da buna gerek görmemektedir. Türkiye’de kız çocuklarının okutulmamasının önemli nedenleri tutuculuk ve dinsel bağnazlıktır. Bu gibi tutumlar modern anlayışla çatışmasına rağmen günümüzde ülkemizde halen rastladığımız tutumlardır (Okul Öncesi Öğretmenliği, Kadın).”*

Öğretim programları ile ilgili sorunlar teması altında yer alan toplam 10 ifadenin 7 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu alt temalar şu şekilde ifade edilmiştir: müfredattaki eksikler (f=2), yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlar (f=2), uzaktan eğitim programlarındaki sorunlar (f=2), kodlama eğitimine önem verilmemesi (f=1), girişimcilik programlarındaki eksiklikler (f=1), iş sağlığı güvenliğinin programda olmaması (f=1) öğretim programlarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yönelik olmaması (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından “Öğretim programları ile ilgili sorunlar” temasında en sık ifade edilen sorunlar “müfredattaki eksikler”, “yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlar” ve “uzaktan eğitim programlarındaki sorunlar” alt temalarında olmuştur. Aday öğretmenler tarafından öğretim programları ile ilgili sorunlar teması kapsamında ifade edilen yorumlara aşağıdakiler örnek verilebilir.

"Bu haberi eğitimsel bir sorun ya da bir olgu olarak değerlendirmek istersek kesinlikle çıkaracağımız sonuç eğitim ve sınav sistemimizin ezber dayalı direttiği yol sebebiyle öğrencilerimizin mantıksal ve çözüm odaklı yorum yapabilme konusunda genel açıdan başarısız olduğu gerçeğidir. (İngiliz Dili Eğitimi, Erkek)"

"Haberde de yazıldığı gibi bireyler İngilizce eğitimine büyük bütçe ayırmakta, ancak ayrılan bu bütçe ve zamanla İngilizce başarısının orantısız olduğu yapılan sınavlarla ortaya çıkmaktadır." (İngiliz Dili Eğitimi, Kadın)

"Buraya kadar genelde hep uzaktan eğitim aşağıda bahsedilen olumsuz etkileri yaratabilir;

- Öğrencilerin öğretmenin jest ve mimik hareketleri, ses tonu gibi anlatımı etkili kılacak unsurlardan yararlanamaması.
- Uzun süreli bilgisayar kullanımı sonucunda oluşan sağlık sorunları.
- Öğretmen ve öğrencilerin teknoloji konusundaki eksik eğitimi ve internet üzerinden eğitimin getireceği faydalardan yararlanamamaları.
- Kırsal bölgelerde internete girebilmenin sorun olması
- Televizyonda olduğu gibi pasif olarak izlemeye neden olabilmesi.
- Öğrenciler arasında kültürel etkileşim, birliktelik gibi sosyolojik ve psikolojik unsurların sağlanamaması." (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Kadın)

Yükseköğretimle ilgili sorunlar teması altında yer alan toplam 9 ifadenin 5 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu alt temalar şu şekilde ifade edilmiştir: Okul terki (f=3), üniversite öğrencilerinin kariyer sorunu (f=3), niteliksiz eğitim (f=1), lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar (f=1), işsizlik korkusu (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından "yükseköğretimle ilgili sorunlar" temasında en sık ifade edilen sorun "okul terki" alt temasında olmuştur. Aday öğretmenlerin bu kapsamdaki ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Günümüzde üniversitelerde eğitimini kendi isteği ile sonlandıran öğrencilerin sayısının artması önemli bir sorundur. Gençlerin öğretim hayatları boyunca kendilerine tek amaç olarak gördükleri üniversitede okuma hayalleri için on iki yıl boyunca çabaladıkları ve bu süreç nihayetinde kazandıkları üniversitelerden toplumun ve dönemin olumsuz etkileri karşısında ayrılmak zorunda bırakıldıkları bir sorunun içindeyiz. (Fransız Dili Eğitimi, Kadın)"

"Eğitmcilerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemesi ve kariyer planlamasında yardımcı olmaması bir sorundur. Yapılan bir araştırmada, öğrencilerin yüzde 65'i üniversitelerinin kariyerlerini geliştirme konusundaki faaliyetlerini yetersiz bulduğu kanıtlanmış. Eğer yeterli etkinlik yapılmaz ve nasıl bir yol çizecekleri hakkında bilgilendirilmezlerse kariyer sorunu oluşacaktır. (İngiliz Dili Öğretmenliği, Erkek)"

Kişisel tercihlere saygı göstermede yaşanan sorunlar teması altında yer alan toplam 7 ifadenin 2 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu alt temalar şu şekilde ifade edilmiştir: Din eğitimine verilen önemin giderek artması (f=4), Kılık kıyafete karışılması (f=3). Buna göre aday öğretmenler tarafından "kişisel tercihlere saygı göstermede yaşanan sorunlar" temasında en sık ifade edilen sorun "Din eğitimine verilen önemin giderek artması" alt temasında olmuştur. Aday öğretmenler tarafından bu kapsamda ifade edilenlerden bir örnek aşağıdaki gibidir:

"Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin mahkûmiyet kararlarına rağmen zorunlu din dersinin kaldırılmaması; temel kavramları çatışma, değişme, zorlama olan ve temeli sosyo-politik kontrolün sağlanması olan çatışmacı kuramlar ile bağdaştırılabilir. Milli eğitimin, ailenin velisi oldukları öğrencinin din dersinden muaf tutulma talebini reddetmesi ve dini görüşünü belgelendirmesini talep etmesi eğitimin bir diğer temel ilkesi olan ve "Milli eğitimde laiklik esas alınır. Din kültürü ve ahlak bilgisi gibi dersler devlet kontrolünde öğretilir." şeklinde belirtilen laiklik ilkesine doğrudan ters düşmektedir (İngiliz Dili Eğitimi, Kadın)."

Diğer sorunlar teması altında yer alan toplam 6 ifadenin 5 alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu alt temalar şu şekilde ifade edilmiştir: Ailelerin üzerlerine düşeni yapmaması (f=2), sosyal medya ve olumsuz rol modeller (f=1), öğrenciler arası rekabet (f=1), ödevlerin fazla ve niteliksiz olması (f=1), Türkçenin yanlış kullanımı (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından "diğer sorunlar" temasında en sık ifade edilen sorun "Ailelerin üzerlerine düşeni yapmaması" alt temasında olmuştur. Aday öğretmenler tarafından bu kapsamda ifade edilenlerden bir örnek aşağıdaki gibidir:

"Aile ve eğitim arasındaki ilişki, çok sayıda faktör ile açıklanabilir. Bunlardan biri, kurumsallaşmadan önce eğitimin yalnızca aile içinde olması, günümüzde ise aileden devralınan bu rolün eğitim kurumlarınca yürütülmesi olabilir. Çünkü ailenin kazandırdığı değer yargıları yalnız çocuğun okul başarısını etkilemekle kalmaz, kişisel başarısını da etkiler ve çocuk genellikle ailede kazandığı bu değer yargıları ile yaşamını sürdürür ve şekillendirir. Dolayısıyla aileye önemli bir rol düşer (Fransız Dili Eğitimi, Erkek)."

### **Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının Çözümüne İlişkin Bulgular**

Çalışmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri ise öğretmen adaylarının eğitim sisteminde sorun olarak gördükleri durumların nasıl çözümlenebileceğine ilişkin önerileridir. Söz konusu öneriler içerik analizi ile değerlendirilmiş; analiz sonucunda temalar ve alt temalar halinde bu bölümde sunulmuştur. İçerik analizi sonucunda eğitim politikalarının geliştirilmesi, toplumsal bilinç kazandırılması, istihdam politikalarının geliştirilmesi, eğitim programlarının güncellenmesi, güvenlik, etkili eğitim yönetimi, öğretmen faktörü, aile faktörü ve demokratik eğitim olmak üzere dokuz ana tema ortaya çıkarılmıştır. Bu dokuz ana temaya ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunlarına yönelik çözüm önerileri

Tema	f	%	Alt Temalar	f	%
Eğitim politikalarının geliştirilmesi	81	31.5	Rehberlik hizmetlerinin geliştirilerek etkili bir şekilde uygulanması	18	22.2
			İnsanların bir bütün olarak eğitilmesi	13	16.0
			Devletin madde ve insan kaynağını arttırması	11	13.6
			Dezavantajlı bölge, okul ve öğrencilere destek	10	12.3
			Eğitim sisteminin değiştirilmesi	5	6.2
			Yabancıların eğitimi için etkin politikalar benimseme	4	4.9
			Ortaöğretimde yeni politikaların uygulanması	3	3.7
			Eğitime katılımın arttırılması	3	3.7
			2023 vizyonundaki 40 dakika ders 40 dakika teneffüs uygulaması yerine daha verimli olabilecek uygulamaların planlanması	2	2.5
			Okul öncesi eğitimin zorunlu ve parasız olması	2	2.5
			Liselere sınavla girebilecek öğrenci sayısının arttırılması	1	1.2
			Öğrencilerin donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesi	1	1.2
			4+4+4 sisteminin kaldırılması	1	1.2
			Özel okullara teşvikin kaldırılması	1	1.2
			Meslek liselerinin kalitesinin arttırılması ve tanıtımlarının yapılması	1	1.2
			Sınav sorularının en azından kavrama basamağında olması	1	1.2
			Sık değişmeyen sağlam temelli bir sistem	1	1.2
			Üniversite öğrencilerine sağlanan imkânların arttırılması	1	1.2
			Üniversiteye giriş sınavının birinci ve ikinci dönemde olmak üzere iki aşamada yapılması	1	1.2
			Toplumsal bilinç kazandırılması	36	14
Eğitimle bütün toplumun bilinçlendirilmesi	28	77.8			
İstihdam politikalarının geliştirilmesi	35	13.6	Medyanın bilinçlendirici işlevini kullanması	8	22.2
			Öğretmen yetiştirme, istihdam ve performans değerlendirme politikalarının düzenlenmesi	33	94.3
Eğitim programlarının güncellenmesi	31	12.1	İstihdam politikalarının değiştirilmesi	2	5.7
			Öğretim programlarının etkin biçimde düzenlenmesi	21	67.7
			Öğrencilere kişisel gelişim fırsatları sunulması	3	9.7
			İletişim becerilerinin geliştirilmesi	2	6.5
			İnsanların bütünleştirilmesi	1	3.2
			Eğitimin bilimsel olması	1	3.2
			Çeşitli kulüpler ve eğitsel kollar	1	3.2
			Öğretmenlerin farklı öğrenme etkinlikleri düzenlemesi	1	3.2
Güvenlik	29	11.3	Bireysel değerlerin yanında toplumsal değerlerin de göz önünde bulundurulması	1	3.2
			Güvenlik önlemlerinin arttırılması	16	55.2
			Hukuki ve toplumsal yaptırımların ağırlaştırılması	9	31
			Şiddeti önleyici eylem planları oluşturulması	1	3.4
			Şiddet olaylarının sıradanlaştırılmaması	1	3.4
Etkili eğitim yönetimi	26	10.1	Eğitim kurumlarında, şiddet ile ilgili farkındalık yaratacak etkinlikler düzenleme	1	3.4
			Şiddetle sistematik mücadele	1	3.4
			Paydaşlarla işbirliği ve katılımlı karar alma	6	23.1
			MEB'in diğer kuruluşlar ile etkin işbirliği yapması	3	11.5
			Okul yönetiminin etkin çalışması	3	7.7
			Sınıftaki öğrenci sayısının azaltılması	2	7.7
			Gözetimsiz sınava doğrudan geçilmemesi	2	7.7
			Kişiler ve kurumlar arası işbirliği	2	7.7
			Yeni kararlar uygulanırken önce alt yapısını oluşturmak	2	7.7
			Adrese dayalı okul sisteminden vazgeçilmesi	2	7.7
			Yapılacak değişikliklerin zamanında duyurulması	1	3.8
Okul bitiş saatinin geç olmaması	1	3.8			

Tema	f	%	Alt Temalar	f	%
			Denetimlerin sıklaştırılması	1	3.8
			Öğleden önce ders öğleden sonra etkinlik olması	1	3.8
Öğretmen faktörü	8	3.1	Öğretmenlerin öğrencilere karşı olumlu ve destek sağlayıcı tutum ve davranışlarda bulunarak onlara iyi birer rol model olması	7	87.5
			Eğitimcilerin öğrencilere daha anlayışlı yaklaşması	1	12.5
Aile faktörü	7	2.7	Küçüklükten başlayan eğitim	5	71.4
			Ailelerin çocuklarının tercihine saygı duyarak onları koşulsuz sevmesi	1	14.3
			Ailelerin çocukları baskı altına almadan yetiştirmesi	1	14.3
Demokratik eğitim	4	1.6	Eğitim kurumlarında demokratikleşme	1	25
			İsteyen her öğrencinin din derslerinden muaf tutulması	1	25
			Devletin yalnızca bir dine değil tüm dinlere hoşgörülü olması	1	25
			Zorla dini öğretilerde bulunulmaması	1	25
Toplam	25	100		257	100
	7				

Tablo 3'ten de görülebileceği gibi öğretmen adayları en çok eğitim politikalarının geliştirilmesi ile ilgili çözüm önerileri sunmuştur.

Eğitim politikalarının geliştirilmesi teması altında yer alan toplam 81 ifadenin 20 alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bu alt temalara ait frekans değerleri şu şekildedir: Rehberlik hizmetlerinin geliştirilerek etkili bir şekilde uygulanması (f=18), İnsanların bir bütün olarak eğitilmesi (f=13), devletin madde ve insan kaynağını arttırması (f=11), dezavantajlı bölge, okul ve öğrencilere destek (f=10) eğitim sisteminin değiştirilmesi (f=5), yabancıların eğitimi için etkin politikalar benimseme (f=4), ortaöğretimde yeni politikaların uygulanması (f=3), eğitime katılımın arttırılması (f=3), 2023 vizyonundaki 40 dakika ders 40 dakika teneffüs uygulaması yerine daha verimli olabilecek uygulamaların planlanması (f=2), okul öncesi eğitimin zorunlu ve parasız olması (f=2), liselere sınavla girebilecek öğrenci sayısının artırılması, öğrencilerin donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesi, 4+4+4 sisteminin kaldırılması (f=1), özel okullara teşvikin kaldırılması (f=1), meslek liselerinin kalitesinin artırılması ve tanıtımlarının yapılması (f=1), sınav sorularının en azından kavrama basamağında olması (f=1), sık değişmeyen sağlam temelli bir sistem (f=1), üniversite öğrencilerine sağlanan imkânların artırılması (f=1), üniversiteye giriş sınavının birinci ve ikinci dönemde olmak üzere iki aşamada yapılması (f=1), kadınların eğitimi (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından "eğitim politikalarının geliştirilmesi" temasında en sık ifade edilen çözüm önerisi "rehberlik hizmetlerinin geliştirilerek etkili bir şekilde uygulanması" alt temasında olmuştur. Aday öğretmenlerin bu tema altında yer alan ifadelerine şu şekilde bir örnek verilebilir:

*"Okullarda öğrencilere yönelik rehberlik çalışmaları artırılmalı, her öğrencinin rahatlıkla rehberlik servislerine erişip erişemediği denetlenmelidir (İngiliz Dili Eğitimi, Kadın)."*

Toplumsal bilinç kazandırılması teması altında yer alan toplam 36 ifadenin 2 alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bu alt temalara ait frekans değerleri şu şekildedir: Eğitimle bütün toplumun bilinçlendirilmesi (f=28) ve medyanın bilinçlendirici işlevini kullanması (f=8). Buna göre aday öğretmenler tarafından "toplumsal bilinç kazandırılması" temasında en sık ifade edilen çözüm önerisi "Eğitimle bütün toplumun bilinçlendirilmesi" alt temasında olmuştur. Aday öğretmenlerin bu tema altında yer alan ifadelerine şu şekilde bir örnek verilebilir:

*"İnsanlar, birbirlerinin fikirlerine saygılı olma, değişime açık olma ve dogmatik yüksekliklere yerleştirilmiş toplumsal normlardan kurtulma konusunda eğitilmelidir (İngiliz Dili Eğitimi, Erkek)."*

İstihdam politikalarının geliştirilmesi teması altında yer alan toplam 35 ifadenin 2 alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bu alt temalara ait frekans değerleri şu şekildedir: Öğretmen yetiştirme ve istihdam ve performans değerlendirme politikalarının düzenlenmesi (f=33), istihdam politikalarının değiştirilmesi (tüm meslekler için) (f=2). Buna göre aday öğretmenler tarafından "İstihdam politikalarının geliştirilmesi" temasında en sık ifade edilen çözüm önerisi "öğretmen yetiştirme, istihdam ve performans değerlendirme politikalarının düzenlenmesi" alt temasında olmuştur. Aday öğretmenlerin bu tema altında yer alan ifadelerine şu şekilde bir örnek verilebilir:

*"Öğretmenlik belli bir yaşa kadar yapılmalı çünkü öğretmenler bir süre sonra yaptıkları işlerden sıkılmaya başlıyor, sabırlarını yitiriyorlar ve kendilerini geliştirmeyi bırakıp verimsizleşiyorlar. Bu yaşın öğretmenler üzerinde araştırma yapıp belirlenmesi daha doğru olacaktır. Bazı ülkelerde öğretmenlik bölümünü kazanmak daha yüksek bir başarı gerektiriyor hatta tıp ile aynı puan değerine sahip oluyor. Bu durum daha çalışkan ve zeki öğretmenlerin olmasına olanak sağlamaktadır.(İngiliz Dili Eğitimi, Kadın)"*

Eğitim programlarının güncellenmesi teması altında yer alan toplam 31 ifadenin 8 alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bu alt temalara ait frekans değerleri şu şekildedir: Öğretim programlarının etkin biçimde düzenlenmesi (f=21), öğrencilere kişisel gelişim fırsatları sunulması (f=3), iletişim becerilerinin geliştirilmesi (f=2), insanların bütünleştirilmesi (f=1), eğitimin bilimsel olması (f=1), çeşitli kulüpler ve eğitsel kollar (f=1), öğretmenlerin farklı öğrenme etkinlikleri düzenlemesi (f=1), bireysel değerlerin yanında toplumsal değerlerin de göz önünde bulundurulması (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından "eğitim programlarının güncellenmesi" temasında en sık ifade edilen çözüm önerisi "öğretim programlarının etkin biçimde düzenlenmesi" alt temasında olmuştur. Aday öğretmenlerin bu tema altında yer alan ifadelerine şu şekilde bir örnek verilebilir:

*“Avrupa ile bilimde, teknolojiye, tarımda rekabet etmek istiyorsak, ezberci eğitim sistemden vazgeçip, eleştirel düşünceyi ön plana çıkarabilecek eğitim sistemine yönelmeli ve biran evvel eğitimin niteliği ve içeriğini değiştirmeliyiz (İngiliz Dili Eğitimi, Erkek)”*

Güvenlik teması altında yer alan toplam 29 ifadenin 6 alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bu alt temalara ait frekans değerleri şu şekildedir: Güvenlik önlemlerinin artırılması (f=16), hukuki ve toplumsal yaptırımların ağırlaştırılması (f=9), şiddetle önleyici eylem planları oluşturulması (f=1), şiddet olaylarının sıradanlaştırılmaması (f=1), eğitim kurumlarında, şiddet ile ilgili farkındalık yaratacak etkinlikler düzenleme (f=1), şiddetle sistematik mücadele (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından “güvenlik” temasında en sık ifade edilen çözüm önerisi “güvenlik önlemlerinin artırılması” alt temasında olmuştur. Aday öğretmenlerin bu tema altında yer alan ifadelerine şu şekilde bir örnek verilebilir:

*“EGM okul, hastane gibi kurumlarda ya da diğer özel kurumlarda, üniversite nizamiyelerinde özel güvenlikler haricinde çalışmak üzere polis memurları görevlendirilebilir. Okul girişlerinde yalnızca öğrenci kimliği kontrolü değil gerektiğinde x-ray yardımıyla aramalar; eğer okul mevcudu çok ise okul içerisinde kantin, restoran, kütüphane gibi yerlerin giriş kapılarında silah, bıçak vb. zarar verici aletlerin kullanımını önlemek ve fiziksel şiddeti durdurmak amacı ile x-ray kullanılarak aramalar yapılabilir (İngiliz Dili Eğitimi, Kadın).”*

Etkili eğitim yönetimi teması altında yer alan toplam 26 ifadenin 12 alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bu alt temalara ait frekans değerleri şu şekildedir: Paydaşlarla işbirliği ve katılımlı karar alma (f=6), MEB’in diğer kuruluşlar ile etkin işbirliği yapması (f=3), okul yönetiminin etkin çalışması (f=3), sınıftaki öğrenci sayısının azaltılması (f=2), gözetimsiz sınava doğrudan geçilmemesi (f=2), kişiler ve kurumlar arası işbirliği (f=2), yeni kararlar uygulanırken önce alt yapısını oluşturmak (f=2), adrese dayalı okul sisteminden vazgeçilmesi (f=2), yapılacak değişikliklerin zamanında duyurulması (f=1), okul bitiş saatinin geç olmaması (f=1), denetimlerin sıklaştırılması (f=1), öğleden önce ders öğleden sonra etkinlik olması (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından “etkili eğitim yönetimi” temasında en sık ifade edilen çözüm önerisi “paydaşlarla işbirliği ve katılımlı karar alma” alt temasında olmuştur. Aday öğretmenlerin bu tema altında yer alan ifadelerine şu şekilde bir örnek verilebilir:

*“Lise öğrencilerinden, öğrenci adaylarından, velilerden, öğretmenlerden çıkan ortak bir demokratik düşünceyle, sistemin ne şekilde işlemesi gerektiğine karar vermek bu durumda en mantıklı çözüm olacaktır (İngiliz Dili Eğitimi, Kadın).”*

Öğretmen faktörü teması altında yer alan toplam sekiz ifadenin iki alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bu alt temalara ait frekans değerleri şu şekildedir: Öğretmenlerin öğrencilere karşı olumlu ve destek sağlayıcı tutum ve davranışlarda bulunarak onlara iyi birer rol model olması (f=7) ve eğitimcilerin öğrencilere daha anlayışlı yaklaşması (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından “öğretmen faktörü” temasında en sık ifade edilen çözüm önerisi “öğretmenlerin öğrencilere karşı olumlu ve destek sağlayıcı tutum ve davranışlarda bulunarak onlara iyi birer rol model olması” alt temasında olmuştur. Aday öğretmenlerin bu tema altında yer alan ifadelerine şu şekilde bir örnek verilebilir:

*“Donanımlı öğretmenler olmalıyız ki gelecek nesil öğretmenlerini örnek alsın ve öğretmen olmayı küçük bir şey olarak görmesin. Onların gönüllerine dokunup gönül bağı kurabilelim (PDR, Kadın).”*

Aile faktörü teması altında yer alan toplam 7 ifadenin 3 alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bu alt temalara ait frekans değerleri şu şekildedir: Küçüklükten başlayan eğitim (f=5), ailelerin çocuklarının tercihine saygı duyarak onları koşulsuz sevmesi (f=1), ailelerin çocukları baskı altına almadan yetiştirmesi (f=1). Buna göre aday öğretmenler tarafından “aile faktörü” temasında en sık ifade edilen çözüm önerisi “küçüklükten başlayan eğitim” alt temasında olmuştur. Aday öğretmenlerin bu tema altında yer alan ifadelerine şu şekilde bir örnek verilebilir:

*“Bu gibi sorunlarla başa çıkmak için toplumumuzun en küçük yapı taşından, aileden başlayan bir bilinçlenme olmalıdır. Küçüklüğünde çocuklara verilen informal eğitim gelecekteki davranışlarına yön verdiğinden dolayı büyük bir öneme sahiptir (İngiliz Dili Eğitimi, Erkek).”*

Demokratik eğitim teması altında yer alan toplam dört ifadenin dört alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bu alt temalar şu şekildedir: Eğitim kurumlarında demokratikleşme (f=1), isteyen her öğrencinin din derslerinden muaf tutulması (f=1), devletin yalnızca bir dine değil tüm dinlere hoşgörülü olması (f=1), zorla dini öğretilerde bulunulmaması (f=1). Bu alt temalardan biri olan eğitim kurumlarında demokratikleşme temasına ait ifade şu şekildedir:

*“Aileden okula hatta devlete kadar demokratikleşme gerçekleştirilmelidir ki, bu tür problemler daha gün yüzüne çıkmadan çözüme varabilsin (İngiliz Dili Eğitimi, Kadın).”*

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu çalışmada aday öğretmenler tarafından medya haberlerine dayalı olarak en sık ifade edilen sorunlar şiddet, eğitim politikaları ile ilgili sorunlar ve öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar olmuştur. Bu sorunları sırasıyla 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yapılacak değişikliklere yönelik sorunlar, eğitimde fırsat eşitsizliği ile ilgili sorunlar, yükseköğretimle ilgili sorunlar, öğretim programları ile ilgili sorunlar, kişisel tercihlere saygı göstermede yaşanan sorunlar, öğrenci kaynaklı sorunlar takip etmiştir.

Şiddet temasının detayları incelendiğinde sırasıyla öğretmene şiddet, eğitim paydaşları arasında şiddet, öğrenciye şiddet konularına dikkat çekildiği görülmektedir. Erdemli (2018) ve Gündüz (2015) çalışmalarında eğitimde şiddet konusunu ele almışlardır. Erdemli (2018) yaptığı çalışmada Ocak 2010-Aralık 2015 tarihleri arasında üç gazeteden öğretmene şiddet konusunda 99 haber elde ederek üzerinde çalışmıştır. Çalışmada en dikkat çekici bulgulardan biri 2010 yılında %2 olan öğretmene yönelik şiddetle ilgili haber oranının yıllar içinde artarak 2015 yılında %32,3'e ulaşmasıdır. Medyada artan oranlarda bu haberlere yer



verilmesi bu araştırmada en önemli sorunun şiddet olarak ortaya çıkmasını desteklemektedir. Gündüz (2015), son sınıfta okuyan 300 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada katılımcılardan bugüne kadar eğitim ortamlarında tecrübe ettikleri ya da şahit oldukları bir şiddet olayını yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin %98'i kendi başından geçen bir hadiseyi yazmıştır. Bu bulgu göstermektedir ki, Türk eğitim sisteminin son seviyesine gelip de şiddet görmeyen öğrenci yok gibidir. Gerçek hayatta sıkça deneyimlenen bu durumun medya haberlerinde de karşılanması şaşırtıcı değildir.

Medya haberlerine dayalı olarak belirtilen en önemli ikinci sorun, eğitim politikaları ile ilgilidir. Alan yazın incelendiğinde Özdemir ve Kaplan (2017) tarafından aday öğretmenlerle yapılan araştırmada katılımcıların %19'u eğitim politikaları ile ilgili sorunlara değinmiştir. Gedikoğlu (2005) da Türk eğitim sisteminin önemli sorunları içinde eğitim politikalarında sürekliliğin sağlanamamasına vurgu yapmıştır. Eğitim politikaları ile ilgili sorunlar kapsamında en sık ifade edilen sorunlardan ikisi geniş ölçekli sınavlar ve yanlış eğitim politikaları olmuştur. Alan yazın incelendiğinde Kartal (2013) tarafından 2010-2011 yılları arasında aday öğretmenlerin Türk eğitim sisteminde değıştirilmesini istedikleri noktaları tespit etmek amacıyla yürütölen çalışmanın bulgularına göre aday öğretmenlerin %76,3'ünün ölçme-değerlendirme ve yönlendirme alt boyutunda merkezi sınavların kaldırılması gerektiğine vurgu yaptıkları görölmüştür. Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı (2018) tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfta okumakta olan 49 ilköğretim matematik bölümünden aday öğretmen ile yürütölen araştırmada da öğrencilerin %20,4'ü sınav sistemini sorun olarak belirlemişlerdir.

Medya haberlerine dayalı olarak belirtilen en önemli üçüncü sorun, öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlardır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunların farklı önceliklerde olacak şekilde pek çok çalışmada üzerinde durulan bir sorun olması dikkat çekicidir (Çetin vd., 2018; Gedikoğlu, 2005; Hareket, Erdoğan ve Dünder, 2016; Kartal, 2013; Özdemir ve Kaplan, 2017; Şener, 2018; Taşdemir, 2015). Örneğin Yılmaz ve Altinkurt (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar kapsamında öğretmen atamaları ile ilgili sorunlara vurgu yaptıklarını belirtirken, Şener'in (2018) çalışmasında ise öğretmenler öğretmen atamalarını ve mesleki değerin azalmasını birer sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Eğitimde fırsat eşitsizliği kapsamında en sık ifade edilen sorunlar "eğitimde cinsiyetçi yaklaşımlar ve göçmenlerin eğitimi" olmuştur. Çetin ve arkadaşları (2018) tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfta okumakta olan 49 aday ilköğretim matematik öğretmeni ile yapılan araştırmada öğrencilerin %4,9'u eğitimde fırsat eşitsizliğine dikkat çekmiştir. Taşdemir (2015) tarafından aday öğretmenlerle yürütölen çalışmada ise eğitimle ilgili sorunlar içinde beşinci sırada bölgeler arası eğitim eşitsizliği yer almıştır. Gedikoğlu (2005) da eğitim sistemimizin sorunları kapsamında fırsat eşitsizliğine vurgu yapmıştır. Kutlu-Abu, Bacanak ve Gökdere'nin (2016) çalışmasında ise aday öğretmenler tarafından sorun olarak sözü edilen konulardan biri eğitime erişimde eşitsizlik olmuştur.

Aday öğretmenler tarafından öğretim programları ile ilgili sorunlar kapsamında "müfredattaki eksikler, yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlar, uzaktan eğitim programlarındaki sorunlar" konularına dikkat çekilmiştir. Alanyazın incelendiğinde aday öğretmenler ve öğretmenlerle yürütölen farklı araştırmalarda da programla ilgili sorunlara değinildiği görölmektedir (Çetin vd., 2018; Şener, 2018; Taşdemir, 2015).

Aday öğretmenler tarafından diğer sorunlar kapsamında en çok "ailelerin üzerlerine düşeni yapmamaları, sosyal medya ve olumsuz rol modeller" konularına vurgu yapılmıştır. Şener (2018) ve Kutlu-Abu, Bacanak ve Gökdere'nin (2016) çalışmalarında da öğrenci kaynaklı sorunlara vurgu yapılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen adayları en çok eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerinden söz etmiştir. Bu önerileri sırasıyla kamu eğitimi, istihdam politikalarının geliştirilmesi, eğitim programlarının güncellenmesi, güvenlik, etkili eğitim yönetimi, öğretmen faktörü, aile faktörü ve demokratik eğitime yönelik öneriler takip etmiştir.

Alan yazında bu çalışma ile benzer şekilde öğretmen adaylarının eğitim sisteminin sorunlarına yönelik çözüm önerilerinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda elde edilen bulgularda da öğretmen adaylarının benzer çözüm önerilerini sundukları görölmektedir. Örneğin, Özdemir ve Kaplan'ın (2017) çalışmasında öğretmen adayların en çok öğretmen yetiştirmede düzenlemeler yapılması, uygulamaya yönelik eğitimlerin düzenlenmesi, ezberci eğitimden kaçınılması, eğitim sisteminin sürekli değıştirilmemesi ve liyakatin sağlanması şeklindeki çözüm önerilerini ifade etmiştir. Bir diğer çalışmada ise öğretmen adayları, fiziksel altyapı, eğitim programı, öğretmen, eğitim ekonomisi, eğitim planlaması, demokratik eğitim, fırsat eşitliği, yöneltme ve sınav sistemi, eğitim anlayışı, sorumluluk bilinci ve eğitim felsefesini kapsayan çözüm önerilerinden söz etmiştir (Yeşil ve Şahan, 2015).

Eğitim sistemimizin sorunlarının ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin araştırmacılar tarafından incelendiği diğer çalışmalarda ise benzer şekilde öğretmen eğitimi ve istihdamına gereken özenin gösterilmesi (Uluğ, 1998; Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016), eğitim politikaları, felsefeleri ve programlarının gözden geçirilerek etkili bir şekilde düzenlenmesi, eğitimin demokratik, milli ve kültürel değerlere uygun olması, eğitim kurumlarının performansını kamusal değerdirmeye açık olması, yabancı dil eğitimine önem verilmesi, öğrencileri yöneltme faaliyetlerinin geliştirilmesi, üniversiteye geçiş için yeni düzenlemeler yapılması, geleceğe yönelik insan kaynağı planlaması yapılması, eğitimin merkezietçi yönetiminden vazgeçilmesi, okul-aile ilişkilerine önem verilmesi, eğitim planlamasında piyasa ihtiyaçlarının dikkate alınması (Arslan, 2004; Gedikoğlu, 2005; Uluğ, 1998), anne-baba eğitimi (Özdemir, 2007; Özel ve Zelyurt, 2016), istihdam politikalarının geliştirilmesi (Erikli, 2016), yaşam boyu öğrenmeye önem verilmesi (Güllüpinar, 2017) ve eğitim kurumlarının güvenliğine önem verilmesi (Delice ve Arslan, 2018; Öğölmüş, 2006) gibi çözüm önerilerinin ön plana çıktığı görölmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının oldukça isabetli

çözüm önerileri ortaya koyduklarını söylemek mümkündür. Bu durum ise eğitim sistemimiz açısından sevindirici bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

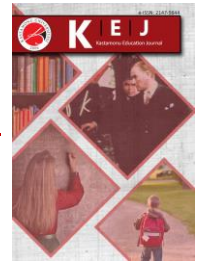
## ÖNERİLER

Türk eğitim sisteminin sorunları, uzun yıllardır tartışılan ve eğitim sisteminin çevresel değişimlerden etkilenen organik bir sistem olması nedeniyle de tartışılmaya devam edecek olan bir konudur. Eğitim sisteminin önemli bir yapıtaşı olan öğretmen adaylarının bu sorunların farkında olması ve söz konusu sorunlara rasyonel ve etkili çözümler üretebilmesi eğitim sistemimizin çağdaş, bilimsel, birey temelli ve üretken bir çerçevede şekillenmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu kapsamda, çalışmada öğretmen adaylarının öğrenci olarak içinde buldukları ve gelecekte öğretmen olarak işleyişine katkıda bulunacakları eğitim sisteminin sorunlarına yönelik farkındalıkları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının özellikle medyada yer alan eğitim ile ilgili haberler üzerinden sorunları tespit etmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim sistemimizin sorunlarına yönelik farkındalığa sahip olduğu ve makul çözüm önerileri sundukları görülmüştür. Ancak gelecekte eğitim sistemimizin farklı sorunlarla karşılaşabileceği ve daha yaratıcı çözüm önerilerine ihtiyaç duyabileceği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının bu durum karşısında hazır olmalarının sağlanması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarını sorgulayan ve yaratıcı problem çözme becerilerini kazanmış öğretmenler olarak yetiştirmeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarına ise alanlarındaki gelişmeleri eleştirel bakış açısıyla takip ederek ve kendilerini entelektüel açıdan geliştirerek eğitim sistemine öğretmen olarak dâhil olma konusunda hazırbulunuşluklarını artırmaları önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2 Winter, p. 89-105
- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarısı-yükseköğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 37-51.
- Aytaç, K. (1967). Türkiye’de eğitim sistemi ve eğitim seviyesi. *A.Ü.DTCF Felsefe Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 5, 241-254.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4<sup>th</sup> edition). London: Sage.
- Çetin, H., Yazar, M.I., Aydın, S. & Yazıcı, N. (2018). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 117-135.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations (Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Delice, O. E., & Arslan, M. M. (2018). Koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 54-71.
- Erdemli, Ö. (2018). Öğretmene yönelik şiddet medyaya yansıyan olayların incelenmesi. *Prof. Dr. Emine Akyüz’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl* (Eds. Karaman Kepenekçi, Y., Taşkın, P.) Ankara: Pegem Akademi.
- Erikli, S. (2016). Genç yoksulluğunun temel belirleyicileri: Eğitim ve düzgün iş. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 18(1), 283-302.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi. Afyon Kocatepe Üniversitesi*, 9(1).
- Göğün-Baran, A., Sarıtaş, C. T. ve Şahin-Kütük, B. (2017). Medyada kadına yönelik şiddet haberlerinin içerik ve sunum açısından analizi: Beyazgazete.com örneği. *Sosyoloji Konferansları*, (55), 107-132.
- Güllüpinar, F. (2017). Kamusal yaşamın çöküşü ve bireyin sorumlulaştırılması olarak ‘yaşam boyu öğrenme’: Eğitim ve istihdam politikalarının eleştirisine bir katkı. *Amme İdaresi Dergisi*, 50(1), 67-84.
- Gündüz, M. (2015). İlk ve orta öğretimde uygulanan şiddet olaylarına öğretmen adayı öğrencilerin anlatılarından bakmak. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 261-276.
- Güngör, G. & Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi*, 20(1), 59-72.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2007). *The role of education quality in economic growth*. Policy Research Working Paper 4122, World Bank, Washington, D.C.
- Hareket, E., Erdoğan, E. & Dündar, H. (2016). Türk eğitim sistemine ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 287-299.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones and Bartlett Learning.
- İnan, C. & Bekler, E. (2014). PISA Sınavlarında Türkiye’nin performansı ve öğretmen eğitiminde çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1097-1118.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 248-262. DOI: 10.12780/UUSBD185
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar-çözümler ve öneriler. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.

- Kutlu-Abu, N., Bacanak, A. & Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, <http://sgb.meb.gov.tr>
- MEB. (2018). 2017-2018 Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/06123056\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2017\\_2018.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf).
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı (176) s. 86-97
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2<sup>nd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Özdemir, F. & Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 577-592.
- Özdemir, S. (2007). A paradigm shift in early intervention services: From child centeredness to family centeredness. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Dergisi*, 47(2), 13-25.
- Özel, E. & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1(1), 27-44.
- Seyfullahoğulları, A. (2010). İlköğretim okullarında büyük sınıfların yönetiminde karşılaşılan sınıf içi sorunlara öğretmen yaklaşımı üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 21-40.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses in Aids Care*, 13(4), 84-86.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim*, 218, 187-199.
- Taşdelen, V. (2012). Eğitimde ezberleme ve anlama. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 143, 12-17.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk milli eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7, 881-898. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7898>
- Taşgın, A. & Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Tokuhama-Espinosa, T., Rivera, M., Tobar, C., Solano, I., Proaño, S., Tirira, M. & Merino, I. (2013). *International indicators of quality education: How economic status, units of analysis and culture can influence country choices of key quality indicators in education*. Paper presented at the World Education Research Association (WERA) Focal Meeting and 12th National Conference on Educational Research, Guanajato, Mexico, 18-22November, 2013. <https://www.slideshare.net/Lascienciasdelaprendizaje/international-indicators-of-quality-education-wera-paper-draft-by-some-authors-november-2013> adresinden alınmıştır.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişme yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(14), 153- 156.
- UNICEF. (2000). *Defining quality in education*. Paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy. Working Paper Series Education Section Programme Division United Nations Children's Fund New York, NY, USA. [http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/Quality\\_Education\\_UNICEF\\_2000.pdf](http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/Quality_Education_UNICEF_2000.pdf) adresinden alınmıştır.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Yeşil, R. & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). London: Sage.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 39-67.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Otantik Liderlik Davranışlarının, Örgütsel Adalet ve Öğretmenlerin İş Tatmini Üzerine Etkisinin İncelenmesi

### Investigation the Effects of Authentic Leadership Behaviors on Organizational Justice and Teachers' Job Satisfaction

Mehmet Yaşar Kılıç<sup>1</sup>

#### Anahtar Kelimeler

eğitim örgütleri  
iş tatmini  
otantik liderlik  
otantik liderlik davranışları  
örgütsel adalet

#### Keywords

authentic leadership  
authentic leadership behaviors  
educational organizations  
job satisfaction  
organizational justice

**Başvuru Tarihi/Received**  
25.12.2019

**Kabul Tarihi /Accepted**  
07.10.2020

#### Öz

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu etkiyi belirleyebilmek amacıyla bir model geliştirilmiş ve modelle ilgili hipotezler oluşturulmuştur. Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 261 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma "ilişkisel tarama" modeline uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak amacıyla "otantik liderlik ölçeği", "örgütsel adalet ölçeği" ve "iş tatmini ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek formunda, ölçeklerin doldurulması için gerekli talimatlara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının örgütsel adaleti pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen diğer bir bulgu ise okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının iş tatmini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediğidir. Ayrıca örgütsel adaletin iş tatmini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular başka çalışma bulguları ile karşılaştırılmış ve okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları konusunda gelişiminin sağlanabilmesi için teşvik edilmesi gerektiği önerilmiştir.

#### Abstract

The aim of this research is to determine the effect of authentic leadership behaviors of school administrators on organizational justice and teachers' job satisfaction. In order to determine these effects, a model was developed and hypotheses about the model were created. The population of this research is composed of teachers working in Sivas city center in 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 261 teachers selected by simple random sampling method. The study was conducted in accordance with the "relational survey" model. "Authentic leadership scale", "organizational justice scale" and "job satisfaction scale" were used in collecting data. The scale form provides instructions for filling the scales. According to the results of the study, it was found that authentic leadership behaviors exhibited by school administrators had a positive and significant effect on organizational justice. Another finding obtained from the study is that the authentic leadership behaviors exhibited by school principals have a positive and significant effect on job satisfaction. In addition, it has been concluded that organizational justice affects job satisfaction positively and significantly. The findings obtained as a result of the research were compared with other study findings and it was suggested that school administrators should be encouraged to improve their authentic leadership behavior.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-8675-5126>

### Introduction

Schools are an important part of the societies where education and training are directly implemented, students' development is ensured and various concrete applications are made (Lezotte, 1992). It is the strategic duty of schools to transfer the goals determined by countries to their interests (Kılıç, 2019). In this regard, societies that want to have a say in the future should take the necessary steps to increase the effectiveness of schools.

Creating an effective and efficient educational environment in schools is the responsibility of the school administrator (Reitzug, 1989). The effective and efficient use of human and material resources of the school is closely related to the leadership skills as well as the knowledge and skills of the manager (Akyüz, 2002). It is stated that the leadership characteristics of the school administrator are important for the efficiency of the school (Helvacı & Aydoğan, 2011). In this respect, the concept of authentic leadership has gained importance in terms of exhibiting the desired behaviors of the school principal, which has an important role in order to meet the different environmental conditions and needs of the schools and increase the productivity (Keser & Kocabaş, 2014). Today, leadership research focuses on authentic leadership, a process of leadership based on ethical behavior, as well as honesty, openness, transparency and respect for the changing demands of society (George, 2003; Walumbwa et al., 2008). In the studies, it is stated that authentic leadership behaviors are focused on honesty and ethical behaviors and create a perception of justice on employees (Kiersch & Byrne, 2015). It is also stated that authentic leadership is associated with a large number of organizational outcomes (Walumbwa et al., 2008). It is stated that the perception of justice of the employees of the organization is an important factor in ensuring job satisfaction (DeConinck & Stilwell, 2004). This study is important in terms of revealing the effect of authentic leadership behaviors of school principals on the organizational justice environment and teachers' job satisfaction. In addition, this study is thought to be useful in terms of providing resources and up-to-date information for similar studies on authentic leadership, organizational justice and job satisfaction in educational institutions in the future.

The aim of this research is to determine the effect of authentic leadership behaviors of school administrators on organizational justice and teachers' job satisfaction. In order to determine these relationships, a model was developed and hypotheses about the model were created. In order to determine these relationships, a model was developed and hypotheses about the model were created.

H1: Authentic leadership behaviors exhibited by school administrators affects organizational justice positively and significantly.

H2: The authentic leadership behaviors of the school administrators affects teachers' job satisfaction positively and significantly.

H3: Organizational justice affects teacher' job satisfactions positively and significantly.

### Method

"Relational survey" model was used in the study. "Relational survey" is a research model aimed at revealing whether there is a co-change between two or more variables and the degree of change if there is a change (Karasar, 2013). Therefore, in this study, it is emphasized that the relationships between the authentic leadership behaviors, organizational justice and job satisfaction of the school administrators and the existence of the degree of existence. The population of this research is composed of teachers working in Sivas city center in 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 261 teachers selected by simple random sampling method. "Authentic leadership scale", "organizational justice scale" and "job satisfaction scale" were used in collecting data. The scale form provides instructions for filling the scales. The skewness and kurtosis coefficients of each sub-dimension were examined to check whether the data provided the univariate normality assumption. These coefficient values were between -1.5 and +1.5. These results are indicative of the normal distribution of data (Tabachnick & Fidell, 2013). Correlation coefficients between variables were examined to check whether multiple linear connection assumption was achieved. Büyüköztürk (2011) stated that the presence of a relationship between .80 and above between variables may lead to a multiple linear connection problem. When the correlation values were examined, there was no relationship that could lead to multiple linear connection problems.

### Result and Discussion

According to the results of the study, it was found that authentic leadership behaviors exhibited by school administrators had a positive and significant effect on organizational justice. Another finding obtained from the study is that the authentic leadership behaviors exhibited by school principals have a positive and significant effect on job satisfaction. In addition, it has been concluded that organizational justice affects job satisfaction positively and significantly. Findings obtained from the research were compared with other research findings.

## GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin doğrudan uygulandığı, öğrencilerin gelişimlerinin sağlandığı ve çeşitli somut uygulamaların yapıldığı okullar toplumların önemli bir parçasıdır (Lezotte, 1992). Ülkelerin çıkarları doğrultusunda belirlediği hedeflerin öğrencilere aktarılabilmesi okulların stratejik görevidir (Kılıç, 2019). Bu bakımdan gelecekte söz sahibi olmak isteyen toplumlar, okulların etkililiğini artırabilmek için gerekli adımları atması gerekmektedir.

Okullarda etkili ve verimli eğitim-öğretim ortamının oluşturulması okul yöneticisinin sorumluluğundadır (Reitzug, 1989). Okulun sahip olduğu insan ve madde kaynaklarının faydalı bir şekilde kullanılması, yöneticinin sahip olduğu bilgi ve becerinin yanı sıra liderlik özellikleriyle de yakından ilişkilidir (Akyüz, 2002). Okul yöneticisinin liderlik özelliklerine sahip olmasının, okulun verimliliği açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu bakımdan okulların farklılaşan çevre koşullarına cevap verebilmesi ve uygulanan eğitimin verimliliğinin artırılabilmesi için okul müdürlerinin otantik liderlik özelliklerine sahip olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Keser ve Kocabaş, 2014). Günümüzde liderlik araştırmaları dürüstlüğü, açıklığı, şeffaflığı, saygıyı içerisinde barındıran ve etik davranışlara dayanan bir liderlik süreci olan otantik liderliğe yoğunlaşmaktadır (George, 2003; Walumbwa ve diğerleri, 2008). Otantik liderlik davranışları dürüstlük ve etik davranışlar üzerine yoğunlaştığından, çalışanlar üzerinde adalet algısı oluşturduğu ifade edilmektedir (Kiersch ve Byrne, 2015). Ayrıca otantik liderliğin çok sayıda örgütsel çıktılarla ilişkisi olduğu bilinmektedir (Walumbwa ve diğerleri, 2008). Örgüt çalışanlarının adalet algılarının ise iş tatmini sağlamada önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (DeConinck ve Stilwell, 2004). Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada otantik liderlik davranışlarının örgütsel adalet ve iş tatmini üzerindeki etkisi incelenmiştir.

## Otantik Liderlik

Otantik liderlik kavramı literatürde yeni bir kavram olmakla birlikte, modern liderlik teorileri arasında yerini almıştır (Chan, Hannah ve Gardner, 2005). Otantik liderlik, lider ve izleyenler arasında oluşabilecek pozitif yönlü ilişkiyi geliştirmeye yönelik karşılıklı olarak öz bilinç ve öz disiplin sağlama sürecinin oluşturulması ve sonuç olarak kişisel gelişimin sağlanmasını içeren bir liderlik sürecidir (Luthans ve Avolio, 2003). Avolio ve Gardner (2005) otantik liderliği, "karar vermek için gerekli olan bilginin paylaşılmasında açıklığı ilke edinen ve işgörenlerin görüş ve fikirlerini dikkate alan şeffaf bir yönetim anlayışı" olarak açıklamaktadır. Ilies, Morgeson ve Nahrgang, (2005)'a göre otantik liderler, sahip oldukları değerlerin ve inançların farkındadır. Bunun yanı sıra kendinden emin ve özgüvenli olarak hareket etmektedirler. Kendisini izleyenlerin güçlü yönlerini daha da geliştirme ve örgüt içerisinde çekici bir örgüt iklimi oluşturma üzerine odaklanmaktadır. Walumbwa ve diğerlerinin (2008) tanımlamalarında ise otantik lider, olumlu ahlaki kapasiteye sahip olan ve çevresini de bu yönde teşvik eden, benlik bilinci bulunan, içselleştirilmiş bir ahlaki bakış açısıyla hareket eden, bilgileri dengeli değerlendirebilen, ilişkilerde şeffaflığı benimseyen, takipçilerinin ve kendisinin sürekli gelişimi için çaba sarf eden bireyler olarak ifade edilmektedir. Caza ve diğerleri (2010)'ne göre otantik liderliğin temelinde bireyin kendisini tüm yönleriyle tanıması ve herhangi bir etkiye maruz kalmadan içinden geldiği gibi doğal davranışlar sergilemesi yatmaktadır. Literatür incelendiğinde otantik liderlik dört temel bileşen üzerinde yapılandırılmıştır. Bunlar; "özfarkındalık", "bilgiyi dengeli değerlendirme", "içselleştirilmiş ahlak anlayışı" ve "ilişkilerde şeffaflık" tır (Walumbwa ve diğerleri, 2008).

**Özfarkındalık:** Liderin kendi duygularını, düşüncelerini ve isteklerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmesini ve bireysel özellikleriyle ilgili güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını ifade etmektedir (Kernis, 2003). Özfarkındalık becerisine sahip olan bir lider, kendisini çevresine açık bir şekilde ifade edebileceği gibi çevresindekilerin duygularını, düşüncelerini ve hislerini anlamlandırabilmektedir (Harvey, Martinko ve Gardner, 2006).

**Bilgiyi Dengeli Değerlendirme:** Elde edilen bilgiyi değiştirmeden, abartmadan doğrudan olduğu gibi ele alış biçimini ifade etmektedir (Kernis, 2003). Diğer bir ifadeyle, liderin karar verirken elinde bulundurduğu tüm bilgileri tarafsız olarak değerlendirmesi sürecidir (Walumbwa ve diğerleri, 2008). Bu bağlamda bir otantik lider, karar alırken ihtiyaç duyduğu bilgileri farklı kaynaklardan tarafsız olarak edinmeli ve tarafsız olarak değerlendirmelidir.

**İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı:** Otantik liderin ahlaki bir ikilemde kalmadan, sahip olduğu yüksek ahlaki standartlara göre hareket etmesidir (May ve diğerleri, 2003). Otantik liderin seçimlerinin, gereksinimlerinin ve sahip olduğu değerler bütünüdür davranışları ile uyum içerisinde olması gerekmektedir (Kernis, 2003).

**İlişkilerde Şeffaflık:** Otantik liderler ilişkilerinde yüksek düzeyde açık olan, çevresi ile ilişki kurmada istekli davranışlar sergileyen ve ilişkilerinde güven duyulan bireylerdir (Gardner ve diğerleri, 2005). Bireyin açık bir şekilde kendisini ifade etmesi, çevresiyle iletişim halinde olması ve düşüncelerini takipçileriyle dürüstçe paylaşması ilişkişel şeffaflığın bir parçasıdır (Ilies, Morgeson ve Nahrgang, 2005).

## Örgütsel Adalet

Örgütsel adalet, örgüt içerisinde adil ve ahlaki kurallara uygun olarak davranılmasını içermektedir. Örgütsel adalet iklimine sahip bir örgütte, çalışanlar yöneticilerinin davranışlarını adil ve ahlaki olarak nitelendirirler (Pfeffer ve Langton, 1993). Örgütsel adalet örgüt içerisindeki kazanımların uygun dağıtılması, dağıtım kararlarının alınmasında etkili olan normlar ve kişiler arası uygulamalarda gerekli olan kurallar ile ilgilidir (Folger ve Cronpanzano, 1998). Greenberg (1996) örgütsel adaleti, çalışanın örgüt içerisindeki uygulamalarla ilgili adalet algısı olarak açıklamaktadır. Literatür incelendiğinde örgütsel adaletin üç temel kavram üzerinden incelendiği görülmektedir.

**Dağıtımsal Adalet:** Örgüt içerisindeki kaynakların belirli standartlara ve kurallara uyularak adil bir şekilde dağıtılmasıdır (Cohen, 1987). Yavuz (2012)'a göre dağıtımsal adalet "örgütlerde ortaya çıkan kazanımların adil paylaşımını, ödül, ceza ve kaynakların örgüt üyeleri arasında adil dağılımı ile ilgili örgüt üyelerinin algılamalarını kapsayan bir adalet algısıdır". Dağıtımsal adalet, Adams'ın (1965) eşitlik teorisi temelinde dayandırılmaktadır. Adams (1965)'a göre çalışan, örgüte kendisinin yaptığı katkılar neticesinde elde ettiği örgütsel çıktılar ile başka çalışanların sağladığı katkıları ve örgütsel çıktıları karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma neticesinde çalışanlar örgütte adaletin varlığı hakkında karar verir. Moorman (1991), yöneticilerin adil davranması durumunda çalışanların yöneticilerine, işlerine ve örgüt çıktılarına karşı olumlu davranış biçimi sergilediğini ifade etmektedir.

**İşlemsel Adalet:** Örgüt içerisinde karar alma sürecinde adil davranmak işlemsel adaletin gereğidir. Çalışanlar örgütte karar alma süreçlerine aktif olarak katılmak ve söz sahibi olmak isterler. Çalışanların bu sürece dâhil olması, örgütü adaletli olarak algılamaları için önemli bir etkidir (Folger ve Konovsky, 1989; Lind ve Tyler, 1988). Kim ve Mauborgne (1993), yöneticilerin adil ve katılımcı bir planlama sürecini uygulamaya koyması durumunda, çalışanların bu planı desteklediklerini, liderlerine daha fazla güvendiklerini ve onlara bağlılıklarının arttığını ifade etmektedir. Bunu destekler bir şekilde Kim ve Mauborgne (2005) işlemsel adalet olmadığı zaman "entelektüel ve duygusal öfke" oluştuğunu ve bunun da "güvensizlik ve öfke" ile sonuçlandığını belirtmiştir.

**Etkileşimsel Adalet:** Yöneticilerin çalışanlara karşı olumlu davranışlar sergilemesi ve onlara alınan kararların ve işleyen süreçlerin gerekçelerini açıklaması etkileşimsel adaletin bir gereğidir (Colquitt, 2001). Benzer bir şekilde Bies ve Moag (1986) etkileşimsel adaleti, örgüt içerisinde gerekli prosedürler uygulanırken yöneticilerin çalışanlara dürüst davranması, onlara saygı duymaları ve onları bilgilendirmeleri olarak açıklamaktadır.

## İş Tatmini

İş tatmini, çalışanların yaptığı işe karşı gösterdiği olumlu duygusal tepkiler olarak tanımlanabilir (Baş ve Ardıç, 2002). Locke (1976) iş tatminini, çalışanın yaptığı iş ve iş yerindeki deneyimlerinin sonucunda hissettiği olumlu duygu durumu olarak açıklamaktadır. Ugboro ve Obeng (2000) ise iş tatminini, bireyin çalışma hayatı ve çalıştığı iş yeri koşulları arasındaki uyum düzeyinin bir sonucu olarak, ortaya çıkan hoşnut olma hissi ve aynı zamanda bireyin yaptığı işe karşı takındığı pozitif tutum olarak açıklamaktadır.

Bireyin yaptığı iş, ekonomik açıdan önemli olduğu gibi sosyal ve psikolojik hayatında da önemli yere sahiptir. Çalışanın iş yerinde huzurlu ve mutlu olması bu açıdan önemlidir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004). Benzer bir şekilde Barlı (2008), çalışanların yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu iş yerlerinde geçirdiklerini, bu sebeple iş tatmininin rahat ve huzurlu bir yaşam için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca iş tatmininin olmadığı örgütlerde, çalışanların yaptıkları eylemler neticesinde dolaylı ya da dolaysız olarak örgüte zarar verebileceği üzerinde durmuştur. Benzer bir şekilde Budak (2006) ise bireyin çalıştığı işten tatmin olmaması durumunda işe gitmede isteksizlik, verimliliğin azalması, hataların artması, işten uzaklaşma duygusu, kararsızlık, yüksek işgücü devri, disiplinsizlik, problemlere karşı duyarsızlaşma vb. problemlerin yaşanabileceğini ifade etmektedir. Özcan (2011) çalışanların yaptıkları iş ve iş yerinin sahip olduğu değerler arasında uyum olduğu zaman, amaçların gerçekleştirilebilmesinin ve iş tatmininin sağlanmasının yüksek düzeyde olabileceğini belirtmiştir. Ancak uyumsuzluk yaşandığı durumda iş tatmininin azalacağını ve amaçların gerçekleşmesinde problemler yaşanacağını ifade etmiştir.

Literatür incelendiğinde iş tatmini üzerinde etkisi olan birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenler bireysel ve örgütsel faktörler olarak ele alınmaktadır. Özyayın ve Özdemir (2014) bireysel faktörleri yaş, kıdem, cinsiyet, eğitim seviyesi, kişilik özellikleri, temel yetenek düzeyi, inançları ve değerleri gibi özelliklerin oluşturduğunu ifade etmiştir. Luthans (1995) ise örgütsel faktörleri işin yükselme olanağı, işin kendisi, yönetim, ücret ve iş arkadaşları olarak sınıflandırmıştır.

## Otantik Liderlik, Örgütsel Adalet ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiler

Literatür incelendiğinde otantik liderlik ile örgütsel adalet kavramının ilişkilendirildiği çok az çalışma olduğu ve bu çalışmaların da büyük bir kısmının yabancı çalışmalar olduğu görülmektedir. Kiersch (2012) tarafından yapılan çalışmada otantik liderlik ile örgütsel adalet arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmiş, ayrıca örgütsel adaletin otantik liderlik ile çalışanların refahı, şirketten ayrılma niyetleri ve örgütsel bağlılık arasında arabuluculuk rolü oynadığı ifade edilmiştir. García-Guiu, Molero ve Moriano (2015) otantik liderlik, grup uyumu, örgütsel kimlik ve örgütsel adaletin potansiyel etkisi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırmada, otantik liderlik ile örgütsel adalet arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Shamir ve Eilam (2005) otantik liderlerin sahip oldukları değer yargılarında adaletli davranmanın önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Otantik liderler ancak çalışanlara adaletli davranmasıyla kendisine karşı güven duygusunun oluşabileceğini ve oluşan güvenin sürdürülebileceğini bilmesi gerekmektedir. Liderler için güvenin çok önemli bir etken olduğu göz önünde bulundurulursa, örgütte adaletli bir iklimin yaratılması lider için hayati bir durum olduğu söylenebilir.

Otantik liderlik ile iş tatmini kavramlarının ilişkilendirildiği çalışmalara bakıldığında ulusal literatürde oldukça az çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan birisinde Ayça (2016) otantik liderliğin iş tatminini büyük ölçüde açıkladığını belirtmiştir. Farklı bir çalışmada ise Pür (2019), otantik liderliğin iş tatminini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Uluslararası literatür incelendiğinde ise Darvish ve Rezaei (2011) otantik liderliğin iş tatmini üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmada, otantik liderlik ile iş tatmini arasında olumlu ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Choi ve Ahn (2016) ise otantik liderliğin iş tatmini üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ifade etmiş ve iş tatmininin sağlanabilmesi için yöneticilerin otantik liderlik özelliklerini geliştirmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Örgütsel adalet ve iş tatmini kavramlarının da literatürde birbiri ile ilişkili kavramlar olarak kullanıldığı görülmektedir. Tanrıverdi ve Paşaoğlu (2014) okullar evreninde yaptığı çalışmada, örgütsel adaletin öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini olumlu olarak etkilediğini ifade etmiştir. Farklı bir çalışmada ise Altinkurt ve Yılmaz (2012), örgütsel adaletin iş doyumunu yordadığını bulgulamıştır. Zainalipour, Fini ve Mirkamali (2010) ise yaptıkları çalışmada okullardaki örgütsel adalet ve iş tatmini arasında pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu sonucuna varmıştır. Elma (2013), prosedürel ve etkileşimsel adaletin, öğretmenlerin iş doyumları üzerinde önemli bir yordayıcı değere sahip olduğunu belirtmiştir. Yapılan birçok çalışmada örgütsel adalet ve iş tatmini birbiriyle ilişkili kavramlar olarak ele alınmıştır (Altahayneh, Khasawneh ve Abedalhafiz, 2014; Chen McCain, Tsai ve Bellino, 2010; Demir, 2016; Karimi ve diğerleri, 2013; Malik ve Naeem, 2011; Nojani ve diğerleri, 2012; Sia ve Tan, 2016).

Bu çalışma, okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarının, örgütteki adalet ortamına ve öğretmenlerin iş tatminine sağladıkları etkiyi ortaya koyması açısından önemlidir. Okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik özelliklerinin okulda adalet ortamının oluşması ve iş tatminin sağlanması açısından belirleyici etken olduğu söylenebilir. Okul müdürünün özfarkındalığı, bilgiyi dengeli olarak değerlendirebilme becerisi, ahlak anlayışı ve ilişkilerindeki şeffaflık davranışının bir bütün olarak okuldaki etkilerinin pozitif yönde olabileceği düşünülmektedir. Özellikle okul müdürünün olumlu bir ahlak anlayışına sahip olması pozitif okul ikliminin oluşmasına, dolayısıyla örgütsel adaletin gelişimine yardımcı olabilir. Örgütsel adaletin öğretmenler üzerindeki etkileri dikkate alındığında, örgütsel adalet oluşumunun sağlanmasında etkili olan unsurların araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca otantik liderlik literatürü göz önünde bulundurulduğunda iş tatminini doğrudan, örgütsel adalet üzerinden ise iş tatminini dolaylı olarak etkileyebileceği üzerinde durulmaktadır. Okullarda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturabilmesi ve öğretmen performansının artırılabilmesi için iş tatmininin sağlanabilmesi önemli bir etkenidir (Arifin, 2015; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Chamundeswari, 2013; Yazıcıoğlu, 2010). Bu açıdan bakıldığında otantik liderliğin örgütsel adalet ve iş tatmini üzerindeki olası etkilerinin araştırılması var olan durumun ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin iş tatmininin sağlanmasında bu değişkenlerin etkilerinin belirlenmesinin, okulun amaçlarına ulaşabilmesi açısından gerekli bir durum olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu çalışmanın gelecekte eğitim kurumlarında otantik liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini ile ilgili yapılacak benzer çalışmalara kaynak ve güncel bilgi sağlaması açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

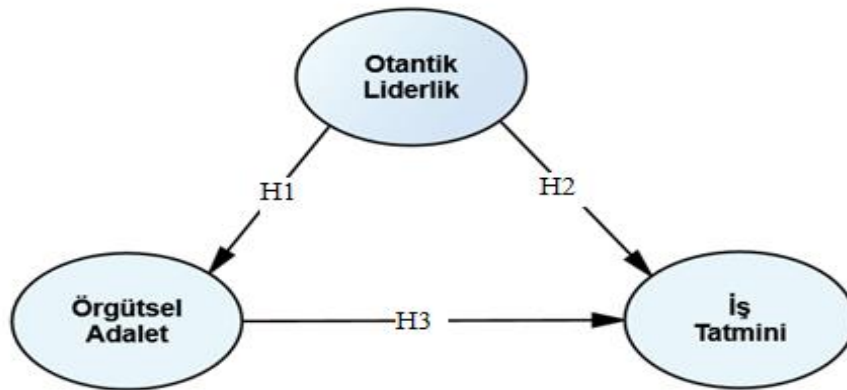
Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu etkiyi belirleyebilmek amacıyla bir model geliştirilmiş ve modelle ilgili hipotezler oluşturulmuştur. Oluşturulan hipotezler aşağıdaki gibidir.

H1: Okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları, örgütsel adaleti pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir.

H2: Okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları, öğretmenlerin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir.

H3: Örgütsel adalet, öğretmenlerin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir.

Oluşturulan modele ilişkin yol diyagramı aşağıda verilmektedir.



Şekil 1. Oluşturulan model ve yol diyagramı

### YÖNTEM

Bu çalışmada okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada “ilişkisel tarama” modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama”, birden fazla değişken arasındaki değişimin varlığını, eğer değişim varsa bu değişimin derecesini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013). Dolayısıyla bu çalışmada okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının,



örgütsel adalet ve öğretmenlerin iş tatmini etkileyip etkilemediği ve eğer etkiliyorsa bu etkinin derecesinin ortaya çıkarılması üzerinde durulmaktadır.

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 261 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve toplam öğretmenlik tecrübesine ilişkin bilgiler şu şekildedir: Öğretmenlerin %41,4'ü kadın (f=108) ve %58,6'sı erkek (f=153)'dir. Ayrıca öğretmenlerin %75,9'u lisans (f=198) ve %24,1'i ise lisansüstü (f=63) okul mezunudur. Son olarak öğretmenlerin %19,5'i 1-5 yıl (f=51), %21,8'i 6-10 yıl (f=57), %25,3'ü 11-15 yıl (f=66), %19,9'u 16-20 yıl (f=52) ve %13,5'i 21 yıl üzeri (f=35) tecrübeye sahiptir.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler, "otantik liderlik ölçeği", "örgütsel adalet ölçeği", ve "iş tatmin ölçeği" ile toplanmıştır. Ayrıca katılımcılara ait bazı demografik bilgilerin elde edilebilmesi için ölçek formunda bazı kişisel sorular yer almaktadır.

**Otantik Liderlik Ölçeği:** Ölçek orijinalinde Walumbwa ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Tabak, Polat, Coşar ve Türköz (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Orijinalinde dört alt boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar "içselleştirilmiş ahlak anlayışı", "ilişkilerde şeffaflık", "bilgiyi dengeli değerlendirme" ve "özfarkındalık" olarak isimlendirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda teyit edilmiştir. Ölçek 5'li Likert olarak (1-Hiçbir zaman, 5-Her zaman) hazırlanmıştır. Ayrıca ölçeğin Türkçe'ye uyarlama aşamasında güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach's Alfa değeri "içselleştirilmiş ahlak" boyutu için .83, "ilişkilerde şeffaflık" boyutu için .86, "bilgiyi dengeli değerlendirme" boyutu için .85, "özfarkındalık" boyutu için .90 ve tüm ölçek için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma verileriyle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri  $X^2/sd$ : 2.56 GFI: .97; CFI: .96; AGFI: .93; NFI: .91; RMSEA: .04 ve SRMR: .02 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin uyum iyiliğinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bayram, 2013; Kline, 2016). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirleyebilmek amacıyla Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler "içselleştirilmiş ahlak" boyutu için .85, "ilişkilerde şeffaflık" boyutu için .87, "bilgiyi dengeli değerlendirme" boyutu için .85, "özfarkındalık" boyutu için .86 ve tüm ölçek için ise .89 olarak hesaplanmıştır.

**Örgütsel Adalet Ölçeği:** Ölçek, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanması Polat (2007) tarafından yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlanan ölçek 19 maddeden oluşmakta ve 3 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar "dağıtımsal adalet", işlemsel adalet" ve "etkileşimsel adalet" olarak isimlendirilmiştir. Polat (2007) ölçeğe yaptığı açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 3 faktörlü yapısının korunduğunu ve ölçekten madde atılmadığını ifade etmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri "dağıtımsal adalet" boyutu için .89, "işlemsel adalet" boyutu için .95, "etkileşimsel adalet" boyutu için .90 ve tüm ölçek için .96 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ise yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri  $X^2/sd$ : 2.07 GFI: .95; CFI: .95; AGFI: .92; NFI: .90; RMSEA: .05 ve SRMR: .04 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bayram, 2013; Kline, 2016). Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri "dağıtımsal adalet" boyutu için .82, "işlemsel adalet" boyutu için .86, "etkileşimsel adalet" boyutu için .83 ve tüm ölçek için .88 olarak hesaplanmıştır.

**İş Tatmin Ölçeği:** Öğretmenlerin tatmin düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından oluşturulan "Minnesota İş Tatmin Ölçeğinin" kısa formu kullanılmıştır. Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 20 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar "içsel doyum" ve "dışsal doyum" olarak isimlendirilmiştir. "İçsel doyum" 12 maddeden "dışsal doyum" ise 8 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ise ölçeği doğrulayabilmek için "doğrulayıcı faktör analizi" yapılmıştır. Analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri  $X^2/sd$ : 1.72 GFI: .98; CFI: .97; AGFI: .95; NFI: .93; RMSEA: .02 ve SRMR: .04 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin iyi düzeyde olduğunun göstergesidir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bayram, 2013; Kline, 2016). Yine bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri "içsel doyum" boyutu için .80, "dışsal doyum" boyutu için .77 ve tüm ölçek için .84 olarak hesaplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde SPSS 21 "Statistical Packages for the Social Sciences" ve AMOS 24 "Analysis of Moment Structures 24" istatistik programından faydalanılmıştır. Veriler SPSS 21 programına girilerek eksik veri kontrolü yapılmış ve verilerin normallik testlerine bakılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine bakılarak yüzdeleri hesaplanmıştır. Verilerin tek değişkenli normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirleyebilmek amacıyla bütün alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu katsayı değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çoklu doğrusal bağlantı varsayımının sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek için ise değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Büyüköztürk (2011), değişkenler arasında .80 ve üzerinde ilişkinin bulunmasının çoklu doğrusal bağlantı sorununa yol açabileceğini belirtmiştir. Korelasyon değerleri incelendiğinde çoklu doğrusal bağlantı sorununa yol açabilecek herhangi bir ilişki görülmemiştir. AMOS 24 programında yol analizi yapılmış ve elde edilen uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Model parametrelerini tahmin edebilmek için "maksimum likelihood" seçeneği işaretlenmiştir.

Modeli değerlendirebilmek amacıyla  $X^2/sd$ , GFI, CFI, AGFI, NFI, RMSEA ve SRMR değerleri incelenmiştir (Bayram, 2013, s.72-76). Bu değerlerin açıklamaları ve uyum iyiliği aralıkları Tablo 2’de verilmiştir.

## BULGULAR

Otantik liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini değişkenlerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu değerlere ilişkin veriler Tablo 1’de gösterilmektedir.

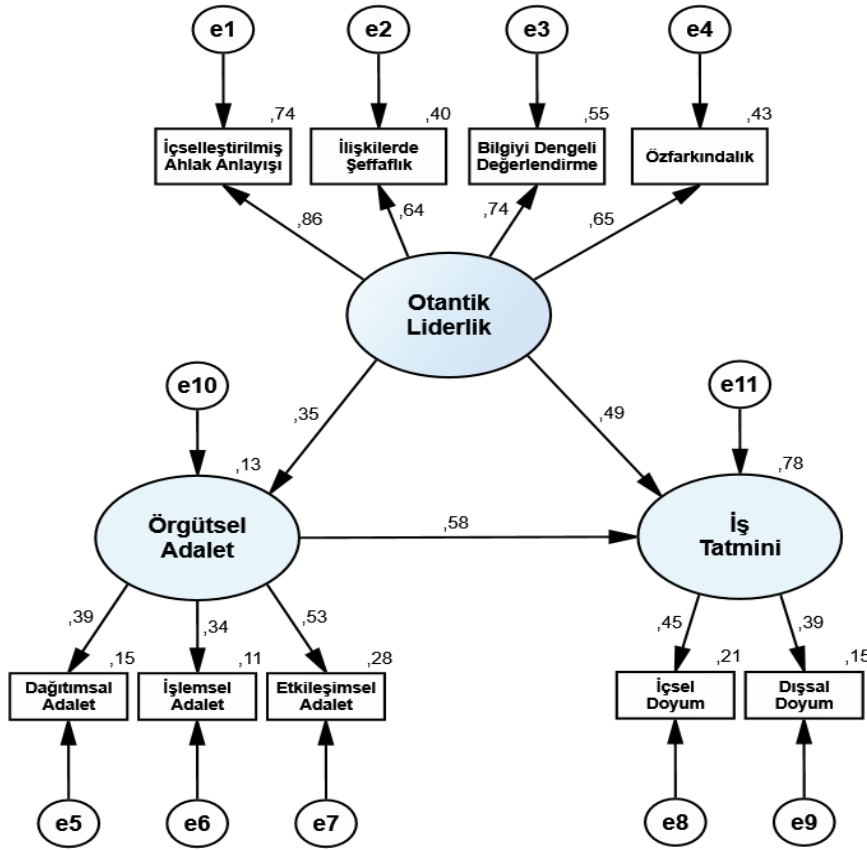
**Tablo 1. Değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları ve korelasyon değerleri**

Değişkenler	Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma	1	2	3
1- Otantik Liderlik	3,78	,75	1		
2- Örgütsel Adalet	3,86	,71	,56*	1	
3- İş Tatmini	3,42	,96	,44*	,47*	1

\* $p < .01$

Tablo 1’de görüldüğü üzere, otantik liderlik ile örgütsel adalet arasında pozitif yönlü “orta” düzeyde ( $r=.56$ ,  $p < .01$ ) ilişki bulunmaktadır. Otantik liderlik ile iş tatmini arasında pozitif yönlü “orta” düzeyde ( $r=.44$ ,  $p < .01$ ) ilişki olduğu söylenebilir. Örgütsel adalet ile iş tatmini arasında ise pozitif yönlü “orta” düzeyde ( $r=.47$ ,  $p < .01$ ) ilişki olduğu görülmektedir.

Hipotezleri test etmek amacıyla oluşturulan modele ilişkin analiz sonuçları Şekil 2’de gösterilmektedir.



**Şekil 2. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Analiz Sonuçları**

Hipotezleri test etmek için oluşturulan modelin uyum iyiliği değerleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2. Model uyum indeksleri**

Uyum İndeksleri	İndeks Kısaltmaları	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Model Uyum Değerleri
Ki-Kare / Serbestlik Derecesi	$X^2 / sd$	$0 \leq X^2 / sd \leq 3$	1.81
Uyum iyiliği İndeksi	GFI	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$	0.97
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	CFI	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$	0.96
Düzeltilmiş Uyum iyiliği indeksi	AGFI	$0.85 \leq AGFI \leq 1.00$	0.94
Normlandırılmış Uyum İyiliği İndeksi	NFI	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$	0.91
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.8$	0.05
Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Karekökü	SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.10$	0.04

Tablo 2 incelendiğinde model uyum değerlerinin;  $X^2/sd= 1.81$ ,  $GFI= 0.97$ ,  $CFI= 0.96$ ,  $AGFI= 0.94$ ,  $NFI=0.91$ ,  $RMSEA=0.05$  ve  $SRMR=0.04$  olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar modelin uyum iyiliği değerlerinin iyi düzeyde olduğunun göstergesidir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bayram, 2013; Kline, 2016).

Şekil 2’de görüldüğü üzere, otantik liderlik ölçeğinde dört ana gizil değişken olduğu görülmektedir. Otantik liderlik ölçeğinde “içselleştirilmiş ahlak anlayışı” gizil değişkeni .86, “ilişkilerde şeffaflık” gizil değişkeni .64, “bilgiyi dengeli değerlendirme” gizil değişkeni .74 ve “özfarkındalık” gizil değişkeni .65 düzeyinde faktör yüküne sahiptir.

Örgütsel adalet ölçeğinde, üç ana gizil değişken olduğu görülmektedir. Örgütsel adalet ölçeğinde “dağıtımsal adalet” gizil değişkeni .39, “işlemsel adalet” gizil değişkeni .34, “etiklemsel adalet” gizil değişkeni ise .53 düzeyinde faktör yüküne sahiptir.

İş tatmini ölçeğinde ise iki ana gizil değişken olduğu görülmektedir. İş tatmini ölçeğinde “içsel doyum” gizil değişkeni .45 ve “dışsal doyum” gizil değişkeni ise .39 düzeyinde faktör yüküne sahiptir.

Şekil 2 incelendiğinde otantik liderliğin örgütsel adaleti “orta” etki düzeyinde, pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir ( $\beta= .35$ ,  $p<.01$ ,  $t= 3.133$ ). Bu sonuca göre H1’de yer alan “okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları, örgütsel adaleti pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir” hipotezi doğrulanmaktadır. Ayrıca elde edilen diğer bir sonuca göre otantik liderlik örgütsel adaleti %13 oranında açıklamaktadır. Yani okullardaki örgütsel adaletin %13’ünün, otantik liderliğe bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada, otantik liderliğin iş tatminini “orta” etki düzeyinde, pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır ( $\beta= .49$ ,  $p<.01$ ,  $t= 3.035$ ). Bu sonuca göre H2’de ifade edilen “okul yöneticilerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışları, öğretmenlerin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir” hipotezi doğrulanmaktadır.

Diğer bir bulguya göre ise okullardaki örgütsel adaletin, iş tatminini “orta” etki düzeyinde pozitif ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır ( $\beta= .58$ ,  $p<.01$ ,  $t= 2.281$ ). Bu sonuç H3’de ifade edilen “örgütsel adalet, öğretmenlerin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir” hipotezini desteklemektedir. Ayrıca elde edilen diğer bir sonuca göre yöneticilerin sergiledikleri otantik liderlik davranışları ile örgütsel adalet birlikte iş tatminini %78 oranında açıklamaktadır. Yani öğretmenlerin iş tatmininde meydana gelen değişikliklerin %78’inin, otantik liderlik ve örgütsel adaletle bağlı olduğu ifade edilebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın birinci kısmında literatür taraması yapılarak ilgili kavramlar ve birbirleri ile ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca çalışma için model oluşturularak modele uygun hipotezler verilmiştir. Çalışmanın bu kısmında ise hipotezler sırayla ele alınarak, elde edilen sonuçlar başka çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın birinci hipotezinden elde edilen bulguya göre, okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının, örgütsel adaleti pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulgunun konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir. Kiersch (2012) otantik liderliğin örgütsel adaletin tüm alt boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. García-Guiu, Molero ve Moriano (2015), yaptıkları çalışmada otantik liderliğin farklı değişkenler üzerindeki etkilerini incelemiş ve otantik liderliğin örgütsel adaleti pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Alinezhad, Abbasian ve Behrangi (2015) tarafından okullar evreninde yapılan çalışmada, otantik liderliğin örgütsel adaleti pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği ifade edilmektedir. Otantik liderliğin, adalet ve adalet iklimi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmada Kiersch ve Byrne (2015), otantik liderlik davranışlarının adalet ve adalet iklimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır.

Çalışmanın ikinci hipotezinden elde edilen bulguya göre, okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, konu ile ilgili yapılan diğer çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Ayça (2016) çalışmasında, iş tatmininin alt boyutları olan içsel ve dışsal tatmin ile otantik liderlik arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Pür (2019) tarafından yapılan çalışmada ise otantik liderliğin iş tatminini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Darvish ve Rezaie (2011) tarafından yapılan çalışmada, otantik liderlik ve iş tatmini arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ve liderlerin daha otantik olmasının çalışanların iş tatminini artırdığı sonucuna varılmıştır. Choi ve Ahn (2016) yaptıkları çalışmada otantik liderliğin yetkilendirme yoluyla çalışanların örgütsel bağlılıkları ve iş tatmini üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Uslu (2017) yaptığı çalışmada otantik liderlik algısı ile iş tatmini arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Wong ve Laschinger (2013) yaptıkları çalışmada otantik liderlik, performans, iş tatmini ve yapısal güçlendirme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda otantik liderliğin yapısal güçlendirmeyi pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği ve yapısal güçlendirmenin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca otantik liderliğin doğrudan iş tatminini pozitif ve anlamlı olarak etkilediği bulgusunada ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada Read ve Laschinger (2015) otantik liderliğin iş tatmini üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve otantik liderlerin iş tatmini sağladığını belirtmiştir. Yine benzer bir şekilde Laschinger ve Fida (2015) yaptıkları çalışmada, otantik liderlerin iş tatmini sağlayan güçlü profesyonel uygulama ortamları yaratmada önemli bir rol oynadığı sonucuna varmıştır. Eğitim örgütleri evreninde yapılan çalışmada Sinclair (2010), ortaöğretim okulu müdürlerinin otantik liderlik davranışları göstermesinin, öğretmenlerin iş tatminini artırmada önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Okullar üzerinde yapılan bir başka çalışmada Ding (1992), yüksekokul müdürlerinin otantik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş tatminleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Tharpe (2017), ilköğretim okul müdürlerinin sergilediği otantik liderlik

davranışlarının, öğretmenlerin iş tatminine önemli katkılarının olduğunu belirtmiştir. Ayrıca konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da otantik liderliğin iş tatminini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Amunkete ve Rothmann, 2015; Khan ve diğerleri, 2017; Olaniyan ve Hystad, 2016; Onorato ve Zhu, 2015; Penger ve Černe, 2014; Sultana, Darun ve Yao, 2018).

Çalışmanın üçüncü hipotezinden elde edilen bulguya göre örgütsel adaletin, öğretmenlerin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, konu ile ilgili yapılan diğer çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Okul öncesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş tatmin düzeylerinin incelendiği araştırmada Tanrıverdi ve Paşaoğlu (2014), örgütsel adaletin öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmektedir. Öğretmenler örnekleminde yapılan diğer bir çalışmada Altinkurt ve Yılmaz (2012), okullardaki örgütsel adaletin iş doyumunu anlamlı ve pozitif yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Çetin, Basım ve Karataş (2011) tarafından yapılan çalışmada örgütsel adaletin alt boyutları olan işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adaletin artmasıyla, çalışanların işlerine yönelik içsel ve dışsal tatminlerinde artış meydana geldiği ifade edilmektedir. Şeşen (2011) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada, örgütsel adaletin alt boyutlarının, iş tatminini anlamlı olarak etkilediği belirtilmektedir. Altaş ve Çekmecelioğlu (2015), katılımcılarını okul öncesi öğretmenlerin oluşturduğu çalışmada, örgütsel adaletin iş tatmini üzerinde pozitif etkilere sahip olduğunu ifade etmektedir. Çelik ve Gürsel (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin algıladığı örgütsel adalet algılarının, iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirtilmektedir. Öğretmenler örnekleminde yapılan diğer bir çalışmada Zainalipour, Fini ve Mirkamali (2010), örgütsel adalet ile iş tatmini arasında olumlu yönde ilişkilerin olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir şekilde Nojani ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada, çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve iş tatminleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir çalışmada Fatimah, Amiraa ve Halim (2011), örgütsel adalet ve iş tatmini arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve örgütsel adaletin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediğini belirtmektedir. Altahayneh, Khasawneh ve Abedalhafiz (2014) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel adaletin tüm boyutları ile öğretmenlerin iş tatmini arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da örgütsel adaletin iş tatminini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Al-Zu'bi, 2010; Chen McCain, Tsai ve Bellino, 2010; Çakar ve Yıldız, 2009; Demir, 2016; Fatt, Khin ve Heng, 2010; Imran, Majeed ve Ayub, 2015; Malik ve Naem, 2011; Yeşil ve Dereli, 2012).

Çalışma bulgularından birisi okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının, örgütsel adaleti pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediğidir. Otantik liderler içselleştirilmiş bir ahlak anlayışı benimsediğinden dolayı örgütsel adalet algısının oluşumuna katkıda bulunabilir. Bu bakımdan okul müdürleri otantik liderlik davranışlarının örgütsel adalet oluşumunda katkı sağlayacağı konusunda bilgilendirilmelidir. Bu konuda okul yöneticileri için otantik liderlik davranışlarının tam olarak anlaşılabilmesi bakımından hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca yöneticileri otantik liderlik davranışlarını sergilemeleri bakımından teşvik etmek için örgütsel adaletin okul için sağlayabileceği katkılar hakkında bilgilendirmelerde bulunulmalıdır.

Okul yöneticilerinin sergilediği otantik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği elde edilen diğer bir bulgudur. Çalışanların iş tatmininin sağlanması, örgütün amaçlarına ulaşması ve verimliliğin artması adına önemli bir etkidir. Okul yöneticisinin temel amacı, belirlenen hedeflere ulaşılması olduğu düşünüldüğünde, otantik liderlik davranışlarıyla iş tatmini sağlamalıdır. Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları konusunda kendisini geliştirmesi için teşvik edilmelidir. MEB tarafından otantik liderlik ve etkileri konusunda eğitimler verilmeli ve yöneticilerin gelişimleri sürekli olarak takip altında tutulmalıdır.

Çalışmada elde edilen diğer bir bulgu ise örgütsel adaletin, öğretmenlerin iş tatminini pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediğidir. Okul yöneticisi, okullarda öğretmenler üzerinde adalet algısı oluşturup iş tatmini sağlayabilir. Okulun belirlediği hedeflerin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okul yöneticisi, eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin desteğini almalıdır. Öğretmenlerin adaletli olarak algıladığı bir ortamda çalışması ve iş tatminlerinin sağlanması onları güdüleyecek ve okulun başarısı için elinden geleni yapmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda okul yöneticisi, örgütsel adaletin hâkim olduğu bir ortamın öğretmenler üzerindeki etkilerini bilerek hareket etmelidir. Dolayısıyla bütün okul yöneticileri, örgütsel adalet algısının iş tatminini artırdığı konusunda bilgilendirilmelidir. Bu konuda seminerler veya hizmet içi eğitimler düzenlenerek okul yöneticilerine gerekli bilgiler verilmelidir. Ayrıca okullardaki örgütsel adalet algılarının belirlenebilmesi için müfettişler görevlendirilmeli ve örgütsel adalet algısının düşük olduğu okullar tespit edilip gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Araştırmacılar için otantik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve iş tatmini üzerindeki etkilerinin ayrıntılı ve bir bütün olarak belirlenmesi amacıyla bu çalışmayı nitel olarak gerçekleştirmeleri önerilebilir. Okullarda iş tatmini sağlayabilecek ve örgütsel adalet iklimi oluşturabilecek farklı etkenler üzerinde çalışılabilir. Yöneticilerin sergiledikleri otantik liderlik davranışlarının farklı bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, J. S. (1965). Injustice in social exchange. L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (s. 267-299) içinde. New York: Academic Press.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109-119.
- Alinezhad, M., Abbasian, H., & Behrangi, M. R. (2015). Investigating the effects of authentic leadership of managers on organizational commitment of teachers with organizational justice as the mediator variable. *Ciência e Natura*, 37(6-1), 407-416.
- Altahayneh, Z. L., Khasawneh, A., & Abedalhafiz, A. (2014). Relationship between organizational justice and job satisfaction as perceived by Jordanian physical education teachers. *Asian Social Science*, 10(4), 131-138. doi:10.5539/ass.v10n4p131

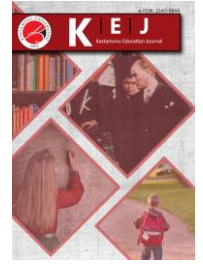
- Altaş, S. S., & Çekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 421-439. doi: 10.16951/iibd.01902
- Al-Zu'bi, H. A. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 5(12), 102-109
- Amunkete, S., & Rothmann, S. (2015). Authentic leadership, psychological capital, job satisfaction and intention to leave in state-owned enterprises. *Journal of Psychology in Africa*, 25(4), 271-281. doi: 10.1080/14330237.2015.1078082
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 50-68.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. doi: 10.1016/j.leaqua.2005.03.001
- Ayça, B. (2016). *Otantik liderlik davranışının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi: Otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (7), 1-30.
- Barlı, Ö. (2008). *Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış* (3. Baskı). Ankara: Aktif Yayınevi.
- Baş, T., & Ardıç, K. (2002). Yükseköğretimde iş tatmini ve tatminsizlik. *İktisat İşletme ve Finans*, 17(198), 72-81.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. doi: 10.1016/0167-8116(95)00038-0
- Baycan, F. A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Amos uygulamaları*. İstanbul: Ezgi.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. R. J. Lewicki, B. H. Sheppard & M. H. Bazerman (Ed.), *Research on negotiation in organizations* (s.43-55) içinde. Greenwich, CT: JAI Press.
- Budak A. (2006). *Kamu sektöründe çalışanların iş tatmin düzeyi: Milli savunma bakanlığı akaryakıt ikmal ve nato pol tesislerinde bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 311-325. doi: 10.17679/inuefd.307041
- Büyüköztürk, Ş. (2011), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (13. Basım). Ankara: Pegem.
- Caza, A., Bagozzi, R. P., Woolley, L., Levy, L., & Barker Caza, B. (2010). Psychological capital and authentic leadership: Measurement, gender, and cultural extension. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 2(1), 53-70. doi: 10.1108/17574321011028972
- Chan, A., Hannah, S. T., & Gardner, W. L. (2005). Veritable authentic leadership: Emergence, functioning, and impacts. W. L. Gardner, B. J. Avolio & F. O. Walumbwa (Ed.), *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development* (s. 3-41) içinde. New York: McGraw-Hill.
- Chen McCain, S. L., Tsai, H., & Bellino, N. (2010). Organizational justice, employees' ethical behavior, and job satisfaction in the casino industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22(7), 992-1009. doi: 10.1108/09596111011066644
- Chamundeswari, S. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 420-428.
- Choi, H. G., & Ahn, S. H. (2016). Influence of nurse managers' authentic leadership on nurses' organizational commitment and job satisfaction: Focused on the mediating effects of empowerment. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 46(1), 100-108. doi: 10.4040/jkan.2016.46.1.100
- Cohen, R. L. (1987). Distributive justice: Theory and research. *Social Justice Research*, 1(1), 19-40. doi: 10.1007/BF01049382
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.386
- Çakar, N. D., & Yildiz, S. (2009). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisi: "Algılanan örgütsel destek" bir ara değişken mi? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 68-90.
- Çelik, O. T., & Gürsel, M. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 47-56. doi: 10.29129/inujse.347677
- Çetin, F., Basım, H. N., & Karataş, M. (2011). Çalışanların problem çözme becerilerinde örgütsel adalet algısı ve iş tatmininin rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 18(1), 71-85.
- Darvish, H., & Rezaei, F. (2011). The impact of authentic leadership on job satisfaction and team commitment. *Management and Marketing*, 6(3), 421-436.

- DeConinck, J. B., & Stilwell, C. D. (2004). Incorporating organizational justice, role states, pay satisfaction and supervisor satisfaction in a model of turnover intentions. *Journal of Business Research*, 57(3), 225-231.
- Demir, K. (2016). Relations between teachers' organizational justice perceptions and organizational commitment and job satisfaction in the school: A meta-analysis. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1408-1417.
- Ding, W. (1992). *Relationships among principals' leadership behavior, principals' authenticity, and teacher job satisfaction in selected junior high schools*. (Order No. 9235577, University of Northern Colorado).
- Elma, C. (2013). The predictive value of teachers' perception of organizational justice on job satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 157-176.
- Fatimah, O., Amiraa, A. M., & Halim, F. W. (2011). The relationships between organizational justice, organizational citizenship behavior and job satisfaction. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 19, 115-121.
- Fatt, C. K., Khin, E. W. S., & Heng, T. N. (2010). The impact of organizational justice on employee's job satisfaction: The Malaysian companies perspectives. *American Journal of Economics and Business Administration*, 2(1), 56-63.
- Folger, R., & Cronpanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 115-130. doi: 10.5465/256422
- García-Guiu, C., Molero, F., & Moriano, J. A. (2015). Authentic leadership and its influence on group cohesion and organizational identification: the role of organizational justice as a mediating variable. *Revista de Psicología Social*, 30(1), 60-88. doi: 10.1080/02134748.2014.987539
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372. doi: 10.1016/j.leaqua.2005.03.003
- George, B. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greenberg, J. (1996). *The quest for justice on the job: Essays and experiments*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Harvey, P., Martinko, M. J., & Gardner, W. L. (2006). Promoting authentic behavior in organizations: An attributional perspective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(3), 1-11. doi: 10.1177/107179190601200301
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373-394. doi: 10.1016/j.leaqua.2005.03.002
- Imran, R., Majeed, M., & Ayub, A. (2015). Impact of organizational justice, job security and job satisfaction on organizational productivity. *Journal of Economics, Business and Management*, 3(9), 840-845.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karimi, A., Alipour, O., Pour, M. A., & Azizi, B. (2013). Relationship between organizational justice and job satisfaction in ministry of sports and youth in Iran. *International Journal Sport Studies*, 3(11), 1149-56.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26. doi:10.1207/S15327965PLI1401\_01
- Keser, S., & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 1-22. doi: 10.14527/kuey.2014.001
- Khan, S., Muhammad, B., Afridi, G. W., & Sarwar, I. (2017). Effect of authentic leadership on job satisfaction and employee engagement. *City University Research Journal*, 7(1), 151-166.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 807-836. doi: 10.30703/cije.561366
- Kiersch, C. E. (2012). *A multi-level examination of authentic leadership and organizational justice in uncertain times* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Colorado State University, Colorado.
- Kiersch, C. E., & Byrne, Z. S. (2015). Is being authentic being fair? Multilevel examination of authentic leadership, justice, and employee outcomes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(3), 292-303.
- Kim, W. C., & Mauborgne, R. A. (1993). Procedural justice, attitudes, and subsidiary top management compliance with multinationals' corporate strategic decisions. *Academy of Management Journal*, 36(3), 502-526. doi: 10.5465/256590
- Kim, W. C., & Mauborgne, R. A. (2005). *Blue ocean strategy: How to create uncontested market space and make competition irrelevant*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Laschinger, H. K. S., & Fida, R. (2015). Linking nurses' perceptions of patient care quality to job satisfaction: the role of authentic leadership and empowering professional practice environments. *Journal of Nursing Administration*, 45(5), 276-283. doi: 10.1097/NNA.000000000000198
- Lezotte, L. W. (1992). *Creating the total quality effective school*. Michigan: Effective Schools Products
- Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum Press

- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (s. 1297-1343) içinde. Chicago, IL: Rand McNally.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York: McGraw Hill.
- Luthans F., & Avolio B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. K.S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (Ed.), *Positive organizational scholarship* (s. 241-261) içinde. San Francisco: Barrett-Koehler.
- Malik, M. E., & Naeem, B. (2011). Role of perceived organizational justice in job satisfaction: Evidence from higher education institutions of Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(8), 662-673.
- May, D. R., Chan, A. Y., Hodges, T. D., & Avolio, B. J. (2003). Developing the moral component of authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 32(3), 247-260. doi: 10.1016/S0090-2616(03)00032-9
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855. doi: 10.1037/0021-9010.76.6.845.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556. doi: 10.5465/256591
- Nojani, M. I., Arjmandnia, A. A., Afroz, G. A., & Rajabi, M. (2012). The study on relationship between organizational justice and job satisfaction in teachers working in general, special and gifted education systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2900-2905.
- Olanıyan, O. S., & Hystad, S. W. (2016). Employees' psychological capital, job satisfaction, insecurity, and intentions to quit: The direct and indirect effects of authentic leadership. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 163-171. doi: 10.1016/j.rpto.2016.09.003
- Onorato, M., & Zhu, J. (2015). The Relationship between authentic leadership and employee job satisfaction: A cross-industry-sector empirical study. *International Leadership Journal*, 7(2), 81-103.
- Özaydın, M. M., & Özdemir, Ö. (2014). Çalışanların bireysel özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir kamu bankası örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 251-281.
- Özcan, E. D. (2011). *Kişilik bakış açısından örgüt yapısı ve iş tatmini*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Penger, S., & Çerne, M. (2014). Authentic leadership, employees' job satisfaction, and work engagement: A hierarchical linear modelling approach. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 27(1), 508-526. doi: 10.1080/1331677X.2014.974340
- Pfeffer, J., & Langton, N. (1993). The effect of wage dispersion on satisfaction, productivity, and working collaboratively: Evidence from college and university faculty. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 382-407. doi: 10.2307/2393373
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Pür, F. (2019). *Psikolojik sermayenin iş tatminine etkisinde otantik liderliğin düzenleyici etkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Read, E. A., & Laschinger, H. K. (2015). The influence of authentic leadership and empowerment on nurses' relational social capital, mental health and job satisfaction over the first year of practice. *Journal of Advanced Nursing*, 71(7), 1611-1623. doi: 10.1111/jan.12625
- Reitzug, U. C. (1989). Principal-teacher interactions in instructionally effective and ordinary elementary schools. *Urban Education*, 24(1), 38-58. doi: 10.1177/0042085989024001003
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417. doi: 10.1016/j.leaqua.2005.03.005
- Sinclair, M. (2010). *Authentic leadership behaviors of secondary school principals and job satisfaction of the multigenerational teacher workforce*. University of La Verne.
- Sia, L. A., & Tan, T. A. (2016). The influence of organizational justice on job satisfaction in a hotel setting. *DLSU Business & Economics Review*, 26(1), 17-29.
- Sultana, U. S., Darun, M. R., & Yao, L. (2018). Authentic leadership and psychological capital: a mingle effort to increase job satisfaction and lessen job stress. *Indian Journal of Science and Technology*, 11(5), 1-13.
- Şeşen, H. (2011). Adalet algısının tükenmişliğe etkisi: İş tatmininin aracı değişken rolünün yapısal eşitlik modeli ile testi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(2), 67-90.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S., & Türköz, T. (2012). Otantik liderlik ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *İş, Güç: The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 14(4), 89-106. doi: 10.4026/1303 2860.2012.0212.x
- Tanrıverdi, H., & Paşaoğlu, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(50), 274-293.
- Tharpe, P. (2017). *Authentic leadership behaviors contributing to job satisfaction of elementary school principals and elementary special education teachers* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Brandman University.
- Ugboro, I. O., & Obeng, K. (2000). Top management leadership, employee empowerment, job satisfaction, and customer satisfaction in TQM organizations: an empirical study. *Journal of Quality Management*, 5(2), 247-272. doi: 10.1016/S1084-8568(01)00023-2

- Uslu (2017). *Otantik liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: çalışanların kişilik özelliklerinin düzenleyici etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126. doi: 10.1177/0149206307308913
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the minnesota satisfaction questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, 120.
- Wong, C. A., & Laschinger, H. K. (2013). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: the mediating role of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 69(4), 947-959. doi: 10.1111/j.1365-2648.2012.06089.x
- Yavuz, M. (2012). Özel dersanelerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages*, 7(2), 1147-1160.
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *Bilig*, 55(1), 243-264.
- Yeşil, S., & Dereli, S. F. (2012). Örgütsel adalet ve iş tatmini üzerine bir alan çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 105-122.
- Zainalipour, H., Fini, A. A. S., & Mirkamali, S. M. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction among teachers in Bandar Abbas middle school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1986-1990. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.401





| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Ortaokul Öğrencilerinde Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı<sup>1</sup>

### A Psycho-Education Program for Increasing Positive Behavior in Secondary School Students

Ali Sonkur<sup>2</sup>, Gökçen Aydın<sup>3</sup>, Aysel Kadı Dönder<sup>4</sup>

#### Anahtar Kelimeler

olumlu davranış  
kazandırma  
psiko-eğitim programı  
ortaokul öğrencileri

#### Keywords

increasing positive  
behavior  
psycho-education  
program  
secondary school  
students

#### Başvuru Tarihi/Received

23.06.2019

#### Kabul Tarihi /Accepted

16.11.2020

#### Öz

Öğrenciler okulda çeşitli sorunlar yaşamakta ve bu sorunlar onların akademik başarıları kadar sosyal ilişkilerini de etkilemektedir. İstenmeyen davranışlar olarak adlandırılan bu sorunların çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Ancak alan yazına göre öğrenciden kaynaklı sorunlarla baş etmede empati kurma, iletişim becerilerini geliştirme ve duygularını ifade etme gibi becerilerin geliştirilmesi kullanılabilir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın genel amacı, istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenciler için "Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı" geliştirmek ve etkililiğini incelemektir. Araştırmanın katılımcılarını iki ayrı köy ortaokulunda 5. ve 6. sınıfa devam eden 9 kız, 11 erkek, toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Psiko-eğitim programı, haftada bir saat olmak üzere 6 oturum şeklinde tasarlanmış ve iki ayrı köy okulunda uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, "Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı"nın ardından öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu, bu programın öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltmayı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

#### Abstract

Students experience various problems at schools and these problems might affect their academic success as well as their social relationships. There are several causes of these problems, called undesired behaviors. However, the literature indicates that skills such as empathy, developing communication skills or emotional awareness can be used to cope with student-related problems. In this respect, the general purpose of this study is to develop and examine the effectiveness of the "Psycho-Education Program For Increasing Positive Behavior" for students with undesired behaviors. The participants of the study consisted of 9 girls and 11 boys, totally 20 students attending 5th and 6th grades in two secondary schools in villages. "Undesirable Student Behaviors Scale" was used as data collection tool. The psycho-education program was designed as six sessions with one hour per week and implemented in two separate village schools. The findings showed that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students following the psycho-education program, and this program positively affected reducing the undesired student behaviors.

<sup>1</sup> Bu araştırma, 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Kongresi'nde (Antalya, 2019) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Gaziantep, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-9651-8231>, [alisonkur02@gmail.com](mailto:alisonkur02@gmail.com)

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üy., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Gaziantep, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-0781-7817>, [gokcenaydn@gmail.com](mailto:gokcenaydn@gmail.com)

<sup>4</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Gaziantep, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-0487-6830>, [kadiaysel@gmail.com](mailto:kadiaysel@gmail.com)



## Extended Abstract

### Introduction

Students may experience various problems at schools, which affects their academic achievement as well as their social relationships. For example, students may sometimes find it difficult to establish positive relationships at schools and may even have to endure bad conditions if they do not want. In addition, being unaware of feelings and not knowing how to control them, not being able to distinguish their feelings and thoughts, and not knowing how to be respectful to themselves and others can cause various problems in the school climate. The literature points that these situations are defined as undesired student behaviors. There are several reasons of undesired behaviors like problems related to family, students, or teachers, financial problems, etc. The literature indicates that problems related to students can be changed in a positive way by emphasizing empathy and increasing awareness. Although research has been conducted to determine the undesired student behaviors, it is seen that there is a small number of experimental studies aiming to change these behaviors in a positive way. In this respect, the purpose of this study is to develop a psycho-education program called "Psycho-Education Group for Increasing Positive Behavior" for students who exhibit undesired behaviors at village secondary school with low socio-economic level, and to examine its effectiveness.

### Method

In this study, weak experimental design was used. The participants of the study consisted of 20 students attending 5th and 6th grades at two secondary schools in villages. As data collection instrument, "Undesirable Student Behaviors Scale" was utilized. After obtaining the necessary permissions, the scale was applied to the participants as a pre-test and the students with the lowest score from the pre-test were identified and included in the 6-week psycho-education group for increasing positive behavior. The program was prepared and well-structured by the researchers in the light of the literature and implemented in two separate village schools. There were structured six sessions, each lasted one hour. After the application, the scale was applied again as post-test and the pretest-post-test scores of the participants were compared. The quantitative data were tested with Wilcoxon Signed Ranks Test.

### Result and Discussion

The findings of the study revealed that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students following the psycho-education program for increasing positive behavior, and this program positively affected reducing the undesired behaviors of the students,  $z=2.807$ ,  $p<.001$ . The study aimed to change the undesired student behaviors into positive ones at secondary school students and it was concluded that "Psycho-Education Program for Increasing Positive Behavior" contributed to reducing undesired student behaviors and changing them with positive counterparts. In the light of the findings, it is recommended that school counselors working at secondary schools can use this program to deal with undesired student behaviors in future.

## GİRİŞ

Okul bir yaşantı alanı olarak, öğrencilerin pek çok davranışını gözleme fırsatı sağlamaktadır. Bu anlamda öğrencilerin okullarda sergiledikleri davranışları istenen ve istenmeyen davranış olarak sıralamak mümkündür. Eisenberg (1986) istenen davranış; bireyin kendisi dışındakilere fayda sağlaması amacıyla yaptığı istekli davranışlar olarak tanımlamaktadır. Carr vd. (1999) ve Erbaş (2005) ise olumlu davranış toplumu, aile ve iş ortamında bireyi başarıya götüren ve sosyal doyumunu arttıran becerilerin bütünü olarak tanımlamışlardır. İstenen davranış, bireyin yaşamının her aşamasında ön plana çıkarken ergenlik döneminde de büyük bir önem kazanmaktadır. Ergenlik döneminde, ergenin ortaya koyduğu her olumlu davranışın bireyin hem gelişimine hem olumsuz durumlarla baş edebilmesine hem de hayatın her aşamasında daha uyumlu birey olmasına katkı sağladığı gibi ergenlerin daha iyi akran ilişkileri kurmasına da yardımcı olur (Caprara, Kanacri, Zuffiano, Gerbino ve Pastorelli, 2015). Bu anlamda Türkiye’de MEB’in 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında öğrencilere açık veya örtük bazı olumlu davranışlar kazandırılmaya çalışılmıştır. Bunlar; başkalarını düşünme, cesaretli olma, çalışkan olma, dayanışma, disiplinli olma, eleştirel düşünme, empati kurma, fedakâr olma, hatalarının farkına varma/öz eleştiri yapma, kararlı/azimli olma, kitap okuma, meraklı olma, misafirperver olma, nazik olma, özgüven sahibi olma, sabırlı olma, saygılı olma, sorumluluk sahibi olma, sosyal olma, takdir etme, tedbirli olma, vatanını milletini sevmeye, yalan söylememe/dürüst olma, yaratıcı düşünme, yardımsever olma olarak sıralanabilir (Sevici, 2015).

Coie ve Dodge (1998) istenmeyen davranış; bireyin kendisi dışındakilere isteyerek veya istemeyerek zarar vermesine neden olan davranış biçimi olarak tanımlamaktadır. Pala (2005) ise istenmeyen davranış, ortama ya da duruma göre uygunsuz yapılan hareketler olarak ifade etmiştir. Olaya eğitim açısından bakıldığında ise istenmeyen davranış, okuldaki eğitsel her türlü etkinliğin engellenmesine neden olan davranışların tümü (Yüksel, 2005) ya da dersin akışını bozan, kazanımlara ulaşmayı önleyen tüm davranışlar (İlgar, 2005) olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanımlardan hareketle sınıfta, okulda veya sosyal çevrede meydana gelen istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitimdeki rolünün araştırılması düşünülmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışları, sınıf içerisinde öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla beraber sınıf içerisinde öğrenciler arasında huzursuzluk yaşanmasına, öğretmenin daha gergin ve sinirli olmasına, sınıfın duygusal olarak negatif yönde etkilenmesine neden olur (Erdoğan, 2002). Öztürk (2002) okullarda öğrenciler tarafından sergilenen ancak eğitimciler tarafından istenmeyen davranışları üç başlık altında: fiziki ortama karşı, öğretmenlere karşı ve öğrencilere karşı yapılan davranışlar olarak sınıflandırmıştır. Baloğlu (2001) ise bu davranışları şu şekilde yapılandırmıştır: (a) Öğrencilerin fiziki ortama zarar vermesi; okuldaki materyallerin amaç dışı kullanımı ve bunlara zarar verme, kendi ders araç gereçlerine zarar verme, kendisine ait olmayan eşyaların izinsiz kullanımı; (b) Öğrencilerin eğitime karşı yaptığı istenmeyen davranışlar; öğretmene saygısızca davranma ve öğretmene karşı ders esnasında direnç gösterme, sınıfta söz hakkı istemeden konuşma, dersin yapılmasını engelleme ve ders esnasında gizli şekilde konuşma; (c) Öğrencinin kendisine ve diğer arkadaşlarına karşı istenmeyen davranışlar sergilemesi; arkadaşlarının dikkatini dağıtma, ders esnasında gizli şekilde konuşma, temizlik ve görgü kuralları dışında hareket etme, küfürlü ve kaba iletişim kurma, diğer kişileri rahatsız etme, işini özensiz ve dikkatsizce yapma, dersi dinlememe, ders esnasında ders dışı şeylerle ilgilenme, diğer kişilerin ders dinlemesi ve ders çalışmasını engelleme, sınavlarda kopya çekme ve okula devamsızlık.

Okullarda istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin yeterince eğitim ve öğretim alamadıklarından dolayı başarısız olma endişesi taşıdıkları ve bu başarısızlığı örtmek için ise istenmeyen davranış gösterme eğilimi sergiledikleri gözlemlenmiştir (Chandler ve Dahlquist, 2002). Her ne kadar öğrenciler istenmeyen davranışlar sergilese de öğretmenlerin istenmeyen bu davranışlara karşı kullandıkları bir takım stratejiler vardır. Bunlar; görmezden gelme, göz teması kurma, öğrencinin yakınına gitme, öğrenciyi uyarma, azarlama, yer değiştirme, mizahı kullanma, haklarını kısıtlama, anlaşma yapma, veliyle iletişime geçme ve fiziksel olmayan ceza vermedir (Başar, 2001). İstenmeyen davranışlar gösteren çocuklarda bu davranışlara dikkat çekmek için ergenliğe girmeden bu davranışlar yerine olumlu davranışların kazandırılması gerekliliği ve erken müdahalenin önemi vurgulanmıştır (Beard ve Sugai, 2004). Bu yüzden öğrencileri etkileyen istenmeyen bu davranışların yerine olumlu davranışlar kazandırılmaya çalışılmalıdır.

İstenmeyen davranışları önlemek ve düzeltmek için öğretmenlerin başvurduğu bir diğer önemli yöntem ise kuralları sınıfta ve okulda işlevsel hale getirmektir. Kurallar henüz problem ortaya çıkmadan belirlenmiş kararlardır. Bu kurallar sayesinde öğrenci istenmeyen davranışları tanır, bu davranışları yaparsa bedelinin ne olacağını bilir ve buna göre davranır (Başar, 2001). Demiroğlu (2001) sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesinin öğrencilerin kurallara uymasını kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmesi, dersin planlı ve programlı bir şekilde işlenmesi, öğrencilerin sorunlarını öğretmenlerin sabır ve anlayışla dinlemesi ve karşılama, ben dilini kullanması, yaşanan bir problem durumunda beden dilini kullanarak duygularını ifade etmesi, öğrencileri ders içi etkinliklere dâhil etmesi, öğrencilerin düşüncelerine önem vermesi gibi davranışların sınıftaki istenmeyen davranışları azaltmada önemli bir etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Ülkemizde istenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili yapılan bir araştırmada, Gündoğdu (2013) sınıfta veya okulda istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini ailevi, ekonomik, öğretmenden ve öğrenciden kaynaklı nedenler ile diğer nedenler olarak sınıflamıştır. Ayrıca çeşitli araştırmalarda öğretmenlere öğrencilerde gözlemledikleri istenmeyen davranışlar sorulmuş ve öğretmenlerin pek çok farklı noktayı vurguladığı görülmüştür: öğretmene saygısızlık, okuldan kaçma, okul ya da sınıf disiplinini bozma, kopya çekme (Eripek,1980); sigara içme, dersten kaçma, kahvehanede oyun oynama (Türkeç, 1986; Uysal, 1991); sağa sola bakma, ders dışında başka bir şeyle uğraşma, verilen görevleri yapmama, sınıfta bir şeyler yeme, hırsızlık, arkadaşlarına kaba ve küfürlü konuşma, yalan söyleme, saldırganlık (Aksoy, 2014; Danaoğlu, 2009; Kocabey, 2008; Sadık, 2000; Sayın, 2001); gereksiz soru sormak, sürekli tuvalet izni istemek, arkadaşlarının canını acıtmak, ev ödevlerini yapmamak, sınıf içi görevlerini

yerine getirmemek, ders için gerekli materyalleri getirmemek, dinliyor gibi görünmek ama dinlememek, konu ya da cevabı bilmesine karşın derse katılmamak, öğretmene küsmek (Çetin, 2002; Öztürk, 2001); sınıfa gürültüyle girme ve çıkma, diğer öğrencilerin sınıfa girişinde ve çıkışında dengelerini bozacak davranışlarda bulunma, diğer öğrencileri kızdırma (Keskin, 2002); hep kendisine söz verilmesini isteme (Alkan, 2002); çalışmaya dikkatini toplayamamak, bir yerde uzun süreli oturamamak ve derste sıraların arasında dolaşmak (Yüksel, 2005); sürekli ön planda olmayı isteme (Neyişçi-Karakaş, 2005); uyumsuzluk, uygunsuz davranışlarla diğer öğrencilere kötü örnek olma (Durulmuş, 2018); arkadaşlarının öğrenmesini engelleme, güvenliğini tehlikeye atacak şekilde davranma, okulun ya da kişilerin araç ve gereçlerine zarar verme, sosyalleşme anlamında engelleyici olma (Durulmuş, 2018; Öz, 2018) başlıca ön plana çıkan istenmeyen davranışlardır.

Uluslararası alan yazında istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik yapılan araştırmalarda ise derse hazırlıksız gelme (Weishew ve Peng, 1993); sınıfta sigara içme, arkadaşına yönelik özel şiddet uygulama, okul araç ve gerecini çalma, okulun kurallarını çiğneme (Romi ve Freund, 1999); sınıfta izinsiz konuşma (Türnüklü, 2000); başkalarının kişisel eşyalarına dokunma, zamansız ve rahatsız edecek şekilde konuşma, itaatsizlik (Walker, Cheney, Stage ve Blum, 2005); öfke nöbeti, kavga etme, yalan söyleme, hırsızlık, saygısızlık, yerinde duramama, dikkatini toplayamama, dikkat eksikliği ve düşünmeden davranma (Hayes, 2007); ödevlerini düzenli olarak yapmama, aklına geldiği gibi davranma, yeni durumlara uyum sağlamada güçlük yasama (Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008); madde bağımlılığı, silah kullanımı, zorbalık, okuldan kaçma ve saldırgan davranışlar sergileme (Crone, Hawken ve Horner, 2010); fiziksel ve ilişkisel saldırganlıkta bulunma (Low, Polanin ve Espelage, 2013); izinsiz konuşma, ders esnasında başka bir arkadaşına not yazıp gönderme, şeker yeme, yere çöp atma (Emmer ve Evertson, 2013) gibi davranışların ön plana çıktığı görülmektedir.

Alan yazına bakıldığında istenmeyen öğrenci davranışlarını olumlu davranışlarla değiştirmek veya ortadan kaldırmak için öğretmenlerin; sorunu anlama, görmezden gelme, göz teması kurma, sorumluluk verme, ceza verme, kızma, birebir konuşma, söz hakkı verme, empati kurma, görev verme, sözlü uyarı, yer değişikliği, aile ile görüşme, rehberlik servisine yönlendirme, olumlu pekiştirme, rencide etmeme, sorumluluk verme, hoşgörülü olma, probleme odaklanma, öğüt verme ve sert davranma, öğrenciyle konuşma, davranışı açıklama, kuralları hatırlatma, ödül-ceza, çözümü kendilerine bırakma, veli ile iletişim kurma, yardım etme, bireysel farkları dikkate alma, sorumluluk verme, yol gösterme, değer verme ve hoşgörülü olma (Gündoğdu, 2013; Sakalioğlu, 2014); aileyi bilinçlendirme, aile ile işbirliği yapma, rehberlik ve danışmanlık alanında işbirliği yapma, aileyi eğitime, rehberlik servisiyle işbirliği yapma, televizyondaki programlara düzenlemeler getirme, okulda değerler eğitimi verme, veli toplantıları yapma (Aksoy, 2014); dersi eğlenceli hale getirme, olumlu davranış gösteren öğrenciyi örnek gösterme, öğrenciyi derse katmaya çalışma, öğrenciyi onore etme, öğrenciyi hafifçe dokunma (Öz, 2015); tablet-akıllı tahta ile ders işleme, uyarma, öğrenciyi işbirliğine teşvik etme, somutlaştırma, görselleştirme, dikkati toplayacak etkinlikler yapma, öğretim yöntemini değiştirme, dersi günlük hayatla ilişkili hale getirme, oyun oynatma, yarışma yaptıрма, basit sorular sorma, dersi tekrarlama, oturma düzenini değiştirme, dersin öneminden bahsetme, farklı kaynaklara başvurma gibi stratejiler uyguladıkları görülmektedir (Öz, 2018). Ancak uygulanan bu stratejiler istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme veya ortadan kaldırmaya yönelik pozitif sonuçlar verse de araştırmaların sayısı yeterli düzeyde değildir. Bu nedenle uygulamalı eğitimlerin artması, psiko-eğitim grup etkinliklerinin çoğaltılması alan yazına önemli bir zenginlik katacaktır.

Alan yazın ışığında okulda ve sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını tespit etmek için birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların genellikle istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemeye odaklandığı, istenmeyen bu davranışların olumlu davranışlarla değiştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmaların az olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 2020-2021 eğitim-öğretim yılı yerel rehberlik programı hedeflerinden biri de olumlu davranış geliştirme olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, istenmeyen davranışları azaltmaya yönelik deneysel çalışmaların yapılması ve alan yazının zenginleştirilmesi gerekli ve önemlidir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın genel amacı, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip iki ortaokulda istenmeyen öğrenci davranışları sergileyen 5. ve 6. sınıf öğrencileri için hazırlanan "Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı"nın etkililiğini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu soruya yanıt aranmıştır: Olumlu davranış kazandırmaya yönelik hazırlanan psiko-eğitim programı istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerin "olumlu davranış" gösterme düzeylerini anlamlı ölçüde arttırmış mıdır?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde bu araştırmanın desenine, araştırmaya katılan çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına, uygulama sürecine ve veri analizine dair bilgiler verilmiştir.

### Araştırmanın Deseni

Ortaokul öğrencilerinde olumlu davranış geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma yarı deneysel bir çalışma şeklinde planlanmıştır. Deneysel araştırmalar; araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test eden araştırmalardır. Burada asıl amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek, dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır (Borg ve Gall, 1989; akt. Büyüköztürk vd., 2012). Deneysel araştırmalar; tek denekli desenler ve çok denekli desenler olmak üzere ikiye ayrılırken tek denekli desenler ise bir ya da bazı durumlarda birden çok denekle çalışılan ve değişimlerin grafiklerle izlendiği bir

zaman serisi çalışması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmanın deseni, araştırmaya katılan deneklerin seçilmesi ve atanması bakımından tek denekli AB deneysel desendir. Tek denekli AB deneysel desenler; araştırmaya başlamadan önce bağımlı değişkenin durumu tespit edildikten sonra (ön-test) bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin ölçülmesi için bağımsız değişkenin uygulandığı (son-test) deneysel desenlerdir (Büyüköztürk vd., 2012).

### Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Adıyaman ili Sincik ilçesi ile Gaziantep ili Merkez ilçesindeki düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip iki devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya Adıyaman ilindeki okuldan 10, Gaziantep ilindeki okuldan 10 olmak üzere toplamda 20 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 9'u kız, 11'i erkek öğrencidir ve tamamı 5. veya 6. sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan deney gruplarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Deney grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler**

		Ortaokul-I (Adıyaman)	Ortaokul-II (Gaziantep)	N
Sınıf	5. Sınıf	1	3	4
	6. Sınıf	9	7	16
Cinsiyet	Kız	4	5	9
	Erkek	6	5	11
Toplam				20

### Veri Toplama Aracı

#### İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği

"İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği"; istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek amacıyla Alkaş (2010) tarafından geliştirilmiş olan 4'lü Likert tipi (4: her zaman yaparım – 1: hiç yapmam) 29 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek "Kurallara Uymama", "Kişilere Zarar Verme", "Aşağılama" ve "Kendine Zarar Verme" olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 8 maddesi olumlu davranışları ölçerken, sonraki 21 maddesi olumsuz davranışları ölçmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 116'dır. Ölçeğin uygulama süresi 25 dakikadır. Ölçekte katılımcıların alacağı düşük puanlar istenmeyen öğrenci davranışlarını gösterirken yüksek puanlar ise istenmeyen öğrenci davranışlarını göstermektedir. Ölçek geliştirme çalışması 573 ilköğretim öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 83'tür. Bununla beraber ölçeğin KMO değeri 83, ölçek maddelerinin toplam açıkladığı varyans ise 44.7'dir (Alkaş, 2010). Ölçeği kullanmak için ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır.

### Verilerin Toplanması

Gerekli resmi izinlerin alınmasının ardından, uygulamaya başlamadan önce psiko-eğitim programını uygulayacak öğrencileri belirlemek amacıyla Adıyaman ilindeki bir köy ortaokulu (N=70) ile Gaziantep ilindeki bir köy ortaokulunda bulunan (N=80) ve 5. ve 6. sınıflardan oluşan toplam 150 öğrenciye "İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği" uygulanarak (ön-test) her iki okulda da en düşük puanı alan 10 öğrenci tespit edilerek seçilmiştir. Araştırmaya katılım için öğrencilerin kendileri ve velileri bilgilendirilmiş ve gönüllü olanların araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Araştırmada, yapılandırılmış uygulamalar altı hafta boyunca iki okulda da haftanın aynı günü yapılmış ve bir saat sürmüştür. Olumlu davranış geliştirmeye yönelik uygulanan grup rehberliği programının sonunda "İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği" tekrar uygulanmıştır (son-test).

### Uygulama Süreci

Bu çalışmada kullanılan psiko-eğitim programının hazırlanmasında bir dizi aşama takip edilmiştir. Yüksek lisans dersi olan "Okul Danışmanlığında Uygulama" kapsamında bir öğretim üyesi ve üç lisansüstü öğrenci bir araya gelerek bir günlük bir çalıştay yapmıştır. Bu çalıştayın sonunda düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu ortaokullarda çalışan 10 okul psikolojik danışmanı ile görüşülmüş, okullarında öğrenci davranışları ile ilgili en çok ihtiyaç duydukları konular sorulmuştur. Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerde en çok karşılaştıkları problem alanının istenmeyen öğrenci davranışları olduğunu belirtmiş ve bu konuda programa ihtiyaçlarının olduğunu bildirmişlerdir. Bu aşamadan sonra alan yazın taraması yapılmıştır. Bu noktada, istenmeyen öğrenci davranışlarını tespit etmek için birçok araştırmamanın yapıldığı ancak istenmeyen öğrenci davranışlarını olumlu öğrenci davranışlarına çevirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Çalışmanın üçüncü aşamasında çalışmayı yapacak olan araştırmacılar tekrar bir araya gelerek ikinci bir çalıştay yapmışlardır. Bu çalıştayda okullarda okul psikolojik danışmanları ve öğrencilerin ihtiyacı olan "Olumlu Davranış Kazandırma" programının hazırlanmasına karar verilmiştir. Çalışmanın dördüncü aşamasında araştırmacılar çalışmada kullanılacak ölçme aracını belirlemiş ve 6 oturumluk

psiko-eğitim programının formatını oluşturmuşlardır. Bunun yanı sıra, çalışmanın yapılacağı okullara karar verilerek gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada kullanılacak olan ölçek öğrencilere uygulanarak (ön-test) en düşük puan alan 20 öğrenci belirlenmiştir. Çalışmanın beşinci aşamasında “Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı”na son hali verilmiştir. Altıncı aşamada öğretim üyesi danışmanlığında hazırlanan program belirlenen okullarda 6 hafta süresince lisansüstü öğrencileri tarafından uygulanmıştır. Çalışmanın yedinci aşamasında ise çalışmanın son oturumu yapıldıktan sonra katılımcı öğrencilere çalışmada kullanılan ölçek tekrar (son-test) uygulanmış ve analizler yorumlanmıştır.

Psiko-eğitim programı Adıyaman’da bir grup lideri tarafından, Gaziantep’te ise bir grup lideri ve bir eş lider (co-leader) tarafından uygulanmıştır. Eş lider ile yürütülen grupta roller ve görev dağılımları önceden yapılandırılmıştır. Psiko-eğitim programı her hafta okullarda uygulanmadan önce programda gerekli olan materyaller hazırlanmış ve okullara götürülmüştür. Araştırmada katılımcılara uygulanan “Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı” oturumlarının içeriği, yeterlik alanı ve kazanımları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Olumlu davranış kazandırmaya yönelik psiko-eğitim programının aşamaları**

1. Oturum	Etkinlik adı	Olumlu ilişki kurma yolları
	Yeterlik alanı	Kişiler arası olumlu ilişki kurma
	Kazanım	Kişiler arası olumlu ilişkiler kurma yollarını fark eder
2. Oturum	Etkinlik adı	Hayır demek istiyorum
	Yeterlik alanı	İstemediği bir durumla karşılaşınca bunu dile getirebilme
	Kazanım	Onaylamadığında hayır diyebilir
3. Oturum	Etkinlik adı	Duygularımızı tanıyalım
	Yeterlik alanı	Duyguları hakkında bilgi sahibi olma
	Kazanım	Olaylarla duygular arasındaki ilişkiyi kavrayabilir
4. Oturum	Etkinlik adı	A - B - C - D tekniğini öğrenme
	Yeterlik alanı	Düşüncelerini fark etme ve önemini kavrama
	Kazanım	Düşüncelerle duygular, davranışlar arasındaki ilişkiyi kavrayabilir
5. Oturum	Etkinlik adı	Saygılı olma
	Yeterlik alanı	Çevresindeki kişilere saygılı olma
	Kazanım	Saygılı olmanın önemi ve kimlere saygı duyulması gerektiğini kavrayabilir
6. Oturum	Etkinlik adı	Grup sürecinin değerlendirilmesi
	Yeterlik alanı	Grup sürecindeki kazanımlarını ifade eder
	Kazanım	Grup üyeleri grup oturumlarından ne kazandıklarını kavrayabilirler

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında deney grubunun demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, veri analizi deney grubundaki denek sayısı parametrik testler için yetersiz olduğundan, parametrik olmayan Wilcoxon sıralı işaretler testi kullanılarak yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi; ilişkili iki örneklem puanlarının dağılımlarının birbirinden manidar bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılır (Balci, 2010).

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan deney gruplarına ait ön-test-son-test uygulamasının betimsel istatistik sonuçları ve ön-test ve son-test sonrası istenmeyen öğrenci davranışları testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları verilmiştir. *Ortaokul-I* öğrencilerinde İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği’ne ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Ortaokul-I İÖDÖ Betimsel istatistik sonuçları**

Ölçek	N	Ortalama	SS	Minimum	Maximum
Ön-test	10	75.80	6.90	61.00	86.00
Son-test	10	102.80	10.39	82.00	115.00

Tablo 3'e bakıldığında katılımcılardan ön-testte elde edilen minimum puan 61.00 iken maksimum puan 86.00; son-testteki minimum puanları 82.00 iken maksimum puanları 115'tir. Ayrıca ön-test ortalama puanları  $\bar{x}=75.80$  iken son-test ortalama puanları  $\bar{x}=102.80$ 'e çıkmıştır. Ön-test ile son-test ortalama puanı arasında  $\bar{x}=27.00$  puanlık bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ön-test ile son-test ortalama puanı arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Ortaokul-I öğrencilerinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik yapılan zayıf deneysel çalışma sonucunda elde edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Ortaokul-I ön-test ve son-test sonrası istenmeyen öğrenci davranışları testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları**

Son-test – ön-test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	0.00	0.00	2.807	.005*
Pozitif sıra	10	5.50	55.00		
Toplam	10	-	-		

\* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların "İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği"nde uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir,  $z=2.807$ ,  $p<.05$ . Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Ortaokul-II öğrencilerinde İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği'nin betimsel istatistiksel sonuçları ise Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Ortaokul-II İÖDÖ Betimsel istatistik sonuçları**

Ölçek	N	Ortalama	SS	Minimum	Maximum
Ön-test	10	99.60	5.27	90.00	104.00
Son-test	10	108.40	4.69	100.00	113.00

Tablo 5'e bakıldığında, katılımcılarda ön-testte elde edilen minimum puan 90.00 iken maksimum puan 104.00; son-testteki minimum puanları 100.00 iken maksimum puanları 113.00'tir. Bunun yanı sıra ön-test ortalama puanları  $\bar{x}=99.60$  iken son-test ortalama puanları  $\bar{x}=108.40$ 'a çıkmıştır. Ön-test ile son-test ortalama puanı arasında  $\bar{x}=8.80$  puanlık bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ön-test ile son-test ortalama puanı arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Ortaokul-II öğrencilerinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik yapılan zayıf deneysel çalışma sonucunda elde edilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.



**Tablo 6. Ortaokul-II ön-test ve son-test sonrası istenmeyen öğrenci davranışları testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları**

Son-test – ön-test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	0.00	0.00	2.807	.005*
Pozitif sıra	10	5.50	55.00		
Toplam	10	-	-		

\*p&lt;.05

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların “İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği”nde uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir,  $z=2.807$ ,  $p<.05$ . Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, elde edilen tüm bulgular, olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanan psiko-eğitim programının iki grubun son-test puanlarında anlamlı bir artışa sebep olduğunu ve programın etkili olduğunu göstermiştir.

## TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, okullarda istenmeyen öğrenci davranışları sergileyen 5. ve 6. sınıf öğrencileri için hazırlanan “Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı”nın etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda iki farklı ortaokulda istenmeyen öğrenci davranışları sergileyen öğrencilere “İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği (İÖDÖ)” uygulanarak (ön-test) testte en düşük puanı alan öğrenciler tespit edilmiştir. “Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı”nı uygulamak için gerekli izinler alındıktan sonra hazırlanan program, her iki okulda da haftada bir saat olmak üzere altı hafta boyunca uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonunda aynı öğrencilere İÖDÖ tekrar uygulanarak (son-test) “Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı”nın istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerin davranışları üzerinde ne ölçüde etkili olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda ele alınan hedef ve davranışlara yönelik bulgular ve uygulama esnasında katılımcıların verdikleri geri bildirimler aşağıda tartışılıp yorumlanmıştır.

Araştırmada “Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı”na katılan öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve olumlu davranış sergileme puanlarının yükseldiği görülmüştür. Dolayısıyla psiko-eğitim programının öğrencilerin olumlu davranış sergilemelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, katılımcıların program sonrasında istenmeyen davranışları azalttığını ve daha olumlu davranışlar sergilemeye başladıklarını göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle, “Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı”nın araştırmaya katılan her iki okulun 5. ve 6. sınıflarında okuyan öğrencilerin istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmada etkili bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alan yazında, deneysel çalışmalarda uygulanan programlar sonrasında, öğrencilerin istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltıp istenmeyen davranışlar yerine olumlu davranışlar geliştirdikleri belirtilmiştir (Arslan, 2007; Bilge, Bilge ve Ertekin, 2016; Bulut Serin ve Genç, 2011; Doğru ve Peker, 2004; Gündoğdu ve Izgar, 2010; Hastunç, 2018; İkiz ve Gül, 2017; Öz, 2008; Sadri Damırchi, 2014; Şahin, 2004; Uşaklı, 2006). Benzer şekilde, Doğru ve Peker (2004) çalışmalarında özsayı geliştirme programının uygulanmasından sonra deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılara göre kendini ifade etme, karşılıklı kabul, duygularını tanıma ve ifade etme, olumlu benlik algısı ve kendine değer verme, amaçlarını belirleme ve sorumluluk alma, girişken olma gibi olumlu davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Şahin (2004) araştırmasında, öfke denetimi eğitiminden sonra deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre öfke puanlarında anlamlı bir düşüş olduğunu saptamıştır. Uşaklı (2006) çalışmasında drama temelli grup rehberliği programının uygulanmasından sonra deney grubundaki öğrencilerin kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre arkadaşlık ilişkilerinde, atılganlık düzeylerinde ve benlik saygılarında anlamlı bir artışın olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde, Arslan (2007) ilköğretim okullarında istenmeyen davranışlara yönelik yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıflarda uyguladıkları ödül ve ceza uygulamasının istenmeyen öğrenci davranışlarını öğrencilerin terk etmelerinde etkili bir yöntem olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Öz (2008) çalışmasında öfke yönetimi eğitiminden sonra deney grubundaki katılımcıların kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre içe ve dışa dönük öfkelerini kontrol altına alma noktasında etkili olduğunu ve bununda iletişim becerilerine doğrudan katkısının olduğunu ifade etmiştir. Gündoğdu ve Izgar (2010) ise çalışmalarında yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının uygulanmasından sonra deney grubundaki katılımcıların kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre saldırganlık puanlarında anlamlı düzeyde bir düşüş ve iletişim becerilerinde ise anlamlı düzeyde bir artışın olduğunu belirtmiştir.

Bulut Serin ve Genç (2011) çalışmalarında, öfke yönetimi programının katılımcıların öfke puanlarında anlamlı düzeyde bir düşüş oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadri Damırchi (2014) çalışmasında, barış eğitimi programının deney grubundaki katılımcıların çatışma çözme ve iletişim becerilerinde kontrol grubu katılımcılarına göre anlamlı düzeyde bir artış olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, iletişim becerileri psiko-eğitim programının uygulanmasından sonra deney grubundaki katılımcıların

sosyal fobi düzeylerinde kontrol grubundaki katılımcılara göre anlamlı bir düşüş olduğunu belirtilmiştir (Bilge, Bilge ve Ertekin, 2016). Hastunç (2018) ise çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre uygulama sonunda tükenmişlik ve yabancılaşma puanlarının anlamlı bir şekilde düştüğünü ifade etmiştir. Tüm bu bulgular, istenmeyen öğrenci davranışlarını olumlu davranışla değiştirmek için bu araştırma kapsamında hazırlanan "Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programı"nın bulgularını destekler niteliktedir. Dolayısıyla, etkililiği test edilen bu programın istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasına veya ortadan kalkmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

## ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Uygulanan psiko-eğitim programı etkili sonuç vermesine rağmen bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmada, tek denekli zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Sonraki araştırmaların kontrol ve deney grubunun da içinde olduğu tam deneysel desen şeklinde tasarlanması önerilebilir. Ayrıca bu araştırma sadece iki ortaokulda yapılmıştır. Bu bakımdan araştırma, elde edilen bulguların bütün ortaokullara genellenememesi yönüyle sınırlıdır. Son olarak, araştırmada psiko-eğitim programının oldukça yapılandırılmış bir süreci takip etmesi sağlansa da, iki ayrı köy okulunda yürütülen bu çalışmada grupları farklı liderler yönetmiştir. Yani farklı grup liderlerinin kendi kişisel özelliklerini sürece dâhil etmiş olabileceği göz önünde bulundurularak sonuçlar yorumlanmalıdır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

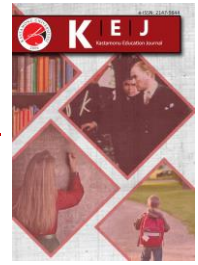
Bulgulardan yola çıkılarak araştırmacıların gelecekte planlayacakları çalışmalarda yararlanabilecekleri bazı öneriler sıralanmıştır: Öncelikle, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için farklı değişkenler de dikkate alınarak çeşitli programlar tasarlanabilir. Gelecekteki çalışmalarda katılımcıların yalnızca ölçekten elde edilen verilerle değil öğretmenler, akranlar ya da ailelerle yapılacak olan görüşmeler ışığında belirlenmesi önerilebilir. Bu doğrultuda, öğretmen ve velilerin de görüşlerinin alındığı karma çalışmalar tasarlanabilir. Ayrıca, programda öğretmen, akran ve aile desteğini de içerecek düzenlemeler yapılması faydalı olabilir. Alan yazında istenmeyen davranışlar karşısında bilimsel temeli olmayan yöntemler kullanan öğretmenlerin daha ciddi istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu açıklanmıştır. Bu nedenle, istenmeyen davranış gösteren öğrencilerle çalışırken aynı zamanda öğretmenler ve velilerle öğrencilere nasıl davranılması gerektiğine yönelik çalışmalar yapılması faydalı olabilir. Ayrıca, gelecekte yapılacak çalışmalarda olumlu değişimin devamını takip etmek amacıyla izleme oturumu yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışma istenmeyen davranış sergileyen öğrenciler ile yürütüldüğü için her oturumda kuralları hatırlatma ihtiyacı duyulmuştur. İstenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle yapılacak daha sonraki çalışmalarda bu durum göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılması faydalı olabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, S. (2014). *Öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların nedenleri ve çözüm yolları ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Alkan, V. (2002). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin sınıf-içi uygun olmayan davranışları gösterme sıklıkları ve bu davranışların öğretmen performansına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Alkaş, B. (2010). *İlköğretim öğrencileri arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, H. (2007). *İlköğretim okullarında istenmeyen davranışların düzeltilmesinde ödül ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baker, J., Clark, T., Maier, K., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1876-1883. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.019>.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Beard, K. Y., & Sugai, G. (2004). First step to success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders, 29*(4), 396-409. <https://doi.org/10.1177%2F019874290402900407>.
- Bilge, Y., Bilge, Y. ve Ertekin, G. (2016). Ergenlerde iletişim becerileri psiko-eğitim programının sosyal fobi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Çekmece İzü Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(8-9), 199-214.
- Bulut Serin, N. ve Genç, H. (2011). Öfke yönetimi eğitimi programının ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 236-254.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Zuffiano, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of Youth Adolescence, 44*, 2211-2229. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0293-1>

- Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., Magito-McLaughlan, D., McAtee, M. L...& Dolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. American Association on Mental Retardation. Washington, DC.
- Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2014). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Pearson Higher Ed.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. W. Damon & N. Eisenberg, (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5. baskı içinde s. 779-862). New York: John Wiley.
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program*. New York, NY: Guilford.
- Çetin, Y. (2002). *İlköğretim birinci aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemedikleri disiplin problemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demiroğlu, A. (2001). *İlköğretim okulları birinci kademedeki sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Danaoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğru, N., ve Peker, R. (2004). Özsayı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsayı düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 315-328.
- Durulmuş, M. (2018). *Bir kamu ilkokulunda öğrencilerin istenmeyen davranışların nedenlerine ve çözümlerine ilişkin durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Lawrence Erlbaum Associates: Minnesota Üniversitesi. ISBN: 0898596246, 9780898596243.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. (Çev. Aypay, A.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erbaş, D. (2005). Baş makale: Olumlu davranışsal destek. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-18.
- Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yay.
- Eripek, S. (1980). *Ankara il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında disiplin uygulamaları ve bu uygulamaların öğrencilerin uyum sorunları yönünden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, R. ve Izgar, H. (2010). Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerin çatışma çözme becerisine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 81-100.
- Gündoğdu, S. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri ve bu davranışlara karşı uyguladıkları strateji*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Hastunç, Y. (2018). *Motivasyonel görüşme ilkelerine göre hazırlanmış psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve yabancılaşma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Hayes, L. (2007). Problem behaviours in early primary school children: Australian normative data using the strengths and difficulties questionnaire. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 4(3), 231-238. <https://doi.org/10.1080%2F00048670601172715>.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- İkiz, F. E., ve Gül, D. (2017). Uyum artırma grup rehberliğinin ergenlerin sosyal kaygı ve duygusal öz-yeterlik düzeylerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 361-374.
- Neyişçi-Karakaş, B. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları bas etme yolları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçoğlu, C. (2015). *Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin baş edebilme yöntem ve teknikleri*. (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kocabey, A. (2008). *2005 ilköğretim programının uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Low, S., Polanin, J., & Espelage, D. (2013). The role of social networks in physical and relational aggression among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1078-1089. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9933-5>.
- Öz, F. S. (2008). *Öfke yönetimi eğitiminin ergenlerde öfke ile başa çıkma ve iletişim becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öz, Y. (2018). *İlkokul ortaokul ve lisede matematik derslerinde karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme stratejileri – Erzurum merkez örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Öztürk, B. (2002). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- Romi, S., & Freund, M. (1999). Teachers', students' and parents' attitudes towards disruptive behaviour problems in high school: A case study. *Educational Psychology*, 19(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/0144341990190104>.

- Sadık, F. (2000). *İlköğretim I. asama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemedikleri problem davranışlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadri Damırcı, E. (2014). *Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sakallıoğlu, A. (2014). *Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bunları yönetmede kullandıkları stratejiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sevici, H. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin olumlu davranış kazandırma açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, H. (2004). *Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkeç, A. (1986). *Orta dereceli okullarda öğrencilerde görülen disiplinsiz davranışlar ve bunlara uygulanan yaptırımlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-465.
- Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik-saygısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, G. (1991). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin yönetmeliği hükümlerine göre disiplin uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Walker, B., Cheney, D., Stage, S., & Blum, C. (2005). Schoolwide screening and positive behavior supports: Identifying and supporting students at risk for school failure. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(4), 194-204. <https://doi.org/10.1177%2F10983007050070040101>.
- Weishew, N. L., & Peng, S. S. (1993). Variables predicting students' problem behaviors. *The Journal of Educational Research*, 87(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941160>.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Uzaktan Eğitimde Uzamsal Görselleştirme: 3 Boyutlu Tasarım Sürecinin Uzamsal Yeteneğe Etkisi

### Spatial Visualization in Distance Education: Effect of 3D Design Process to Spatial Ability

Ekmel Çetin<sup>1</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Uzamsal görselleştirme  
Uzaktan eğitim  
3 boyutlu tasarım  
3 boyutlu üretim  
Uzamsal düşünme

#### Keywords

Spatial visualization  
Distance education  
3D design  
3D production  
Spatial thinking

**Başvuru Tarihi/Received**  
24.07.2020

**Kabul Tarihi /Accepted**  
16.11.2020

#### Öz

Uzamsal görselleştirme bireyin bir nesneyi manipüle etme becerisi olarak düşünülebilir. Alanyazında zekanın bir ölçüsü olarak da tanımlanan uzamsal yeteneğin bir çok farklı konu alanında (matematik, fizik, mühendislik vb.) başarı sağlamaya da doğrudan ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu yeteneğin geliştirilebilmesi için sıklıkla başvurulan bir yol da 3 boyutlu tasarım etkinlikleridir. 3B çalışma ortamlarında tasarım etkinlikleri yüz yüze yapıldığı gibi uzaktan eğitim yoluyla eş zamanlı ya da eş zamansız şekilde de uygulanabilmektedir. Bu çalışmanın amacı uzaktan eş zamanlı yürütülen 3B tasarım etkinlikleriyle ilgili sürecin durumu incelemek ve bu etkinliklerin lisans öğrencilerinin uzamsal görselleştirme becerilerine bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir. 8 hafta süren çalışma, açıklayıcı durum çalışması deseniyle lisans düzeyinde 21 öğrenci ile öğrenme yönetim sistemi üzerinden eş zamanlı yapılan 3B tasarım etkinlikleriyle yürütülmüştür. PSV (Purdue Uzamsal Görselleştirme Testi) ve odak grup görüşmeleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin uzamsal görselleştirme puanları etkinlik sonrasında etkinlik öncesine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Görüşme verileri, öğrencilerin çevrimiçi ortamda aldıkları eğitimlerde teknik problemler haricinde çok zorlanmadıklarını ve uzamsal düşünme konusunda farklı bir bakış açısı elde ettiklerini göstermektedir. Bulgular, alanyazınla birlikte tartışılarak sonuçlandırılmış ve gelecek araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

#### Abstract

Spatial visualization can be considered as an individual's ability to manipulate an object. Spatial ability, which is also defined as a measure of intelligence in the literature, seems to have a direct relationship with success in many different subject areas (mathematics, physics, engineering, etc.). A frequently used way to develop this ability is 3D design activities. In 3D study environments, design activities can be carried out face-to-face as well as simultaneously or asynchronously through distance learning. The aim of this study is to examine the status of the process related to 3D design activities carried out remotely simultaneously and to determine whether these activities have an impact on the spatial visualization skills of undergraduate students. The 8-week study was carried out with 3D design activities conducted simultaneously through the learning management system with 21 students at the undergraduate level with a descriptive case study pattern. PSV (Purdue Spatial Visualization Test) and focus group interviews were used as data collection tools. According to the findings of the study, the spatial visualization scores of the students showed a significant difference after the activity compared to the pre-activity. Interview data show that students do not have difficulty instead of technical problems in their online education and they have a different perspective on spatial thinking. The findings have been concluded by discussing with the literature and various suggestions have been made for future research.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Kastamonu, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-1076-8887>; [ekmel@kastamonu.edu.tr](mailto:ekmel@kastamonu.edu.tr); +905546299969

### Introduction

Spatial visualization can be considered as an individual's ability to manipulate an object. Spatial thinking has an important role in the development of children. It is observed that spatial thinking especially in understanding and learning mathematics contributes to the understanding of relations between numbers (Van Ness, 2011), and activities such as mental rotation benefit learning mathematical concepts (Van Ness and De Lang, 2007). There are also studies on the positive relationship between real life experiences related to spatial ability and mathematics achievement (Quasier-Pohl & Lehmann, 2002). Since there is a high relation between the success and spatial ability especially in the field of engineering, studies on the development of the spatial ability in graphic lessons are emphasized (Leopold, Gorska and Sorby, 2001). Various studies have been conducted and are being carried out to develop this capability. One of them is the subject of this study, 3D design and 3D production lessons in graphic lessons. Previous studies emphasize the importance of 3D modeling and its impact on students' spatial skills and abilities. 3D modeling contributes to spatial thinking and increases success in mathematics and geometry lessons (Clements, 1999; Planchard, 2007), there is a positive relationship between spatial thinking and problem solving while 3D modeling (Planchard, 2007, Bulut & Koroğlu, 2000) and students gained confidence and a new way of thinking while designing and modeling (Pepler and Bender 2013). 3D design and production tools are important educational materials in terms of contributing to spatial ability (Kwon, 2017). In 3D study environments, design activities can be carried out face-to-face as well as simultaneously or asynchronously through distance learning. The aim of this study is to examine the status of the process related to 3D design activities carried out remotely simultaneously and to determine whether these activities have an impact on the spatial visualization skills of undergraduate students.

### Method

Exploratory case study was employed as the research design. "Why" and "How" questions are asked in instructional technology studies as well as in exploratory case studies. For this reason, exploratory case study design is very common instructional technology studies (Willis, 2008). The study was carried out for 8 weeks in the 2019-2020 Spring term during the distance education process (due to Covid-19 Pandemic) in the Graphic and Animation course. 21 undergraduate students (13 boys and 8 girls) participated in the study from the department of Computer Education and Instructional Technologies. Purdue Spatial Visualization Test was used as pretest and posttest to measure the spatial abilities of the students before and after the study. PSV test, developed by Roland Guay in 1976, was used and the reliability coefficient of the test was found to be 0.87, 0.89 and 0.92 on three different groups (Guay, 1980). In the 3-part test (object creation, rotation, view), there are 12 questions in each section. In studies where spatial skills are measured, it has been stated that this test can be used both as a pretest and as posttest (Bertoline and Miller, 1990). Nonparametric Wilcoxon Signed Rankings test was used to compare the pretest and posttest scores due to the low number of participants. Focus group discussions were held online as a qualitative data source in order to obtain detailed opinions from students about spatial skills activities in the distance education process. The semi-structured interview form prepared by the researcher for these interviews was finalized with the expert opinion and used in the interviews. While the number of people to be included in the focus groups is usually 5 to 8 people, this number can be at least 4 and up to 12 people (Krueger, 2014). For this reason, focus group interviews were completed in three separate sessions, each group consisting of 7 people. Content analysis was employed to analyze the qualitative data. Tinkercad, which is a free and easy-to-use software for 3D design events, was used. The courses conducted remotely were carried out through the learning management system named ALMS used by the university, and live activities were carried out with the Perculus live course system included in ALMS.

### Result and Discussion

Considering the findings of the study, spatial abilities of computer education students were not sufficient before the 3D design activities. 3D design activities conducted synchronously enable students to develop their spatial visualizations because the test results after the study were significantly higher than before. Student opinions support this situation. Students who did not deal with any activity related to 3D design in their daily lives, who did not use computer and internet technologies for educational purposes instead of distance education process, found this process useful and stated that they did not have difficulty in the activities. In addition to the studies mentioned in the introduction, emphasizing the contribution of 3D modeling and design activities to spatial ability (Clements, 1999, Bulut & Koroğlu, 2000, Planchard, 2007), design-based math applications contribute to students' spatial abilities (Göktepe-Yıldız, 2019) and 3D augmented reality applications contribute to students' spatial visualizations (Çetin, 2019). Students perform success in terms of spatial ability in these tests, which are carried out through the learning management system (asynchronously) rather than face-to-face (Atasoy, Yüksel, & Özdemir, 2019). In this study, it can be said that it is an advantage to carry out the activities synchronously. It is seen that this study is in parallel with similar studies according to the related literature. Even though student' opinions differed in some cases related to distance education, it was seen that there is no difficulty in distance education in general, and that even if there are technical problems, it can be seen that it is an advantage to reply the live activities. Greenhalgh (2011) stated in his study that according to the simultaneous distance education course, face-to-face courses showed a significant difference in improving the spatial abilities of students. In this study, it was not possible to make such a comparison in the same education period because all students were subjected to distance education due to the pandemic.

## GİRİŞ

İnsanların bilgiyi alması ve işlemesi ilk çağlardan günümüze farklı formlarda ve sürekli gelişir bir halde ilerlemiştir. Çevrede gerçekleşen olaylara verilen tepkiler ve değişimler öğrenme olarak nitelendirilebilir. Çevreye bakıldığında nesnelere 3 boyutlu (3B) diye tabir edilen formda görülür. 3B uzay, en, boy ve derinlik algılarının hepsinin birden var olduğu ortamdır. Bu ortam, beraberinde insanların kazanması gereken bir yetenek olan uzamsal yeteneği, aynı zamanda onun bir alt kavramı olan uzamsal görselleştirme kavramını getirmektedir. Uzamsal yeteneğin ilk olarak erken yaşlarda ev ve aile ortamında geliştirilmeye başlandığı söylenebilir. Özellikle oyun aktivitelerinde çeşitli oyuncaklarla ya da cisimlerle oynanırken informal bir okul ortamı gibi uzamsal yeteneğe giriş yapılmaktadır (Clements, 1999). Çocukların evde oynadığı bloklar içeren oyuncaklar, belirli cisimleri belirli boşluklardan geçirme gibi etkinlikler onların uzamsal yeteneklerine katkıda bulunmaktadır (Jones, 2010). Bu oyunlar bir nevi çocuğun beynini “yontarak” hücreler arası nöral bağlantılar oluştururlar ve bu bağlantılar ilerledikçe ve geliştikçe öğrenme oluşur (Purves, 2007). Henüz dil ve sosyal gelişimini tamamlayamamış olan bir çocuk bu sayede bilişsel ve psikomotor gelişimini bir arada harmanlayarak görselleştirme yeteneğini kazanmaktadır. Piaget, uzamsal yeteneğin 12 yaştan önce tam olarak gelişmediğini belirtse de (Piaget ve Inhelder, 1967) 9-10 yaşlarındaki çocukların uzamsal etkinlikler içeren oyunlarla bu yeteneği geliştirebildikleri de çalışmalarda belirtilmektedir (Huttenlocher ve Newcombe, 2000).

Uzamsal yeteneğin çok küçük yaşlarda evde kazanılmaya başlaması bu yeteneğin gelişimi için yeterli bir kıstas olarak görülmemelidir. Çalışmalar okul ortamı ve bu ortamdaki materyallerin çocukların uzamsal yeteneklerinin gelişimine etkisinin olduğunu göstermektedir (Perry, 2013). Erken yaşlarda okul ortamında uzamsal yeteneğin kazanılması önemlidir fakat 3 boyutlu tasarım ve üretimin yer aldığı lisans düzeyindeki derslerde de öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin belirli bir seviyede olması beklenir. Bu sebeple uzamsal görselleştirme yapıp yapamadıklarının test edilmesi, yapılan 3B tasarım etkinliklerinin lisans düzeyinde bu yeteneğe etkisinin olup olmadığının araştırılması, öğrenme yaşı olarak geç kalınmış gibi gözükse de önem arz etmektedir. Böyle bir çalışmanın yapılması ve uzamsal yeteneğin ölçülüp geliştirilmesi konusunda da lisans düzeyindeki “Grafik ve Canlandırma” dersi uygun bir ortam oluşturmaktadır. Okul ortamında bu ders içerisinde 3B tasarımla uzamsal yeteneğin geliştirilmesi söz konusu olduğu gibi uzaktan eğitimle de bu dersi yürütmek ve etkinlik tasarlamak mümkün görünmektedir.

Uzamsal yetenekle ilgili derslerin uzaktan yürütülmesi düşünüldüğünde uzaktan eğitimin imkânlarının buna ne derece uygun olduğunun incelenmesi gerekir. Uzaktan eğitim yeni bir kavram olmayıp zaman ve mekândan bağımsız olarak öğretim içeriklerinin öğrencilere çeşitli teknoloji yollarıyla aktarılması demektir. 1800’lerde dil eğitimi serüveniyle mektuplaşma üzerinden başlayan ve 1960’da İngiltere’de Açık Üniversite’nin kurulmasıyla formal bir anlam kazanan Uzaktan Eğitim, günümüzde milyarlarca öğrencisi olan bir potansiyele ulaşmıştır. Bireysel öğrenme anlamında büyük fırsatlar ve imkânlar sunan uzaktan eğitimin yükseköğretim için ciddi bir potansiyel taşıdığı belirtilmektedir (Greer, 2010). Uzaktan eğitimin hem Türkiye’de, hem dünyada sağlık şartlarından dolayı “zorunlu” hale geldiği bir süreçte (2020 Covid-19 Pandemi Süreci) uzamsal yeteneğin uzaktan yürütülen bir dersle ne derece geliştirildiğinin ölçülmesinin hem uzaktan eğitim, hem de uzamsal yetenek çalışmalarına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Uzamsal Düşünme (3B Düşünme)

Uzamsal yetenek, uzamsal algı, uzamsal zekâ, uzamsal görselleştirme gibi farklı kavramların açıklamaya çalıştığı uzamsal düşünme bir bireyin uzamsal ortamda bir nesneyi manipüle etme becerisi olarak düşünülebilir (Sheila ve Cohen, 1985). Bu zihinsel manipüle etme (örneğin zihinsel döndürme) becerisi belirli bir süre içerisinde çeşitli aktivitelerle geliştirilebilir. Bu aktiviteler doğrudan nesnelere olabileceği gibi teknoloji destekli 3B öğrenme ortamlarıyla ya da aktivitelerle de sağlanabilir. Örneğin tüm dünyada popüleritesi olan LEGO bloklar (oyuncak) fiziksel bir uzamsal düşünme materyalidir. Piaget ve Inhelder’a (1967) göre uzamsal yetenek zekânın bir ölçümüdür ve zekâ testinin bir bileşenidir. Yapılan çalışmalarda cinsiyet ayırt etmeksizin 3B oyuncaklarla oynayan çocukların matematik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda matematik ön plana çıkıyor olsa da uzamsal yetenekteki bireysel farklılıkların öğrenmeye matematikle birlikte fen, teknoloji ve mühendislik (STEM) alanlarına da katkı sağladığı, deneyim kazanma konusunda katkısı olduğu belirtilmektedir (Lubinski, 2010).

Uzamsal düşünmenin ilgili alanyazında çocukların gelişiminde önemli bir yer kapladığı görülmektedir. Özellikle matematik anlama ve öğrenme konusunda uzamsal düşünmenin sayılar arası ilişkilerin anlaşılmasına katkıda bulunduğu (Van Ness, 2011), zihinsel döndürme gibi aktivitelerin matematiksel kavramların öğrenilmesine fayda sağladığı (Van Ness ve De Lang, 2007) görülmektedir. Bunlardan başka uzamsal yetenekle ilgili gerçek hayat deneyimleriyle matematik başarısı arasındaki pozitif yönlü ilişkiye yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Quasier-Pohl ve Lehmann, 2002). Özellikle mühendislik alanındaki başarıyla uzamsal yetenek arasında yüksek bir ilişki bulunduğu için grafik derslerinde uzamsal yeteneğin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmiştir (Leopold, Gorska ve Sorby, 2001). Bu yeteneğin geliştirilebilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bunlardan birisi bu çalışmaya da konu olan, grafik derslerinde 3B tasarım ve 3B üretim derslerinin verilmesidir. Diğerleri; 3B ve sanal ortamlar, video oyunları, geleneksel tasarım eğitimleri ve fiziksel modelleme eğitimlerinde yapılan etkinliklerdir.

## 3B Tasarım ve Üretim

Son yıllarda eğitim ortamlarının dışında, daha çok hobi şeklinde gelişen bir “maker” hareketi gözlenmektedir. Bu hareket aslında yapılandırmacı yaklaşıma da uygun bir çizgide ilerlediğinden eğitim ortamlarında da yerini almaya başlamıştır. Son yüzyılda daha çok tüketici bir toplum haline gelmesinin önüne geçip tekrar üreten bireyler olabilmek adına maker hareketinin hayati bir adım olduğu söylenebilir (Vossoughi ve Bevan, 2014). Özellikle 3B yazıcıların bireysel kullanıcı piyasasına giriş yapması ve evlere girebilecek fiyat seviyelerine gelmesiyle uzamsal düşünmeyi geliştirmek için önemli aktivitelerden birisi olan 3B tasarım ve üretim

önem kazanmıştır. 3B yazdırma işlemi dijital tasarım dosyalarını katı objelere dönüştüren teknoloji olarak bilinmektedir (Brown, 2015; Waseem vd., 2017). Aslında hızlı bir şekilde prototip üreten makineler olarak bilinen 3B yazdırma işlemi mimarlar, otomobil mühendisleri, uzay bilimciler ve sağlık araştırmacıları tarafından prototip üretmek için kullanılıyordu (Kostakis vd., 2015). Bireysel olarak satılması ve kullanılmasının sonucu olarak da öğrencilerin kendi projelerini geliştirdikleri ve yeni beceriler edindikleri “Makerspace” denilen ortamlar oluşmuştur (Cross, 2017). 3B bağlamında ilk olarak K12 müfredatına mühendislik aktivitelerinin yerleştirildiği görülmektedir (Martin, 2015). Bu projelerin amacı öğrencilerin eğlenceli ve kullanımı kolay olan ortamlarda karmaşık yapıları deneyimlemelerini sağlamaktır. Bu durum sadece deneyimlemeyle kalmayıp bir öğrencinin kendi dış tutucusunu tasarlayıp 3B yazıcıdan çıkarmasıyla çok daha ucuza mal etmesi gibi profesyonel kullanım alanlarına kadar ilerlemiştir (King, 2016).

Daha önce yapılan çalışmalar 3B modellemenin önemini ve öğrencilerin uzamsal beceri ve yeteneklerinin üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. 3B modellemenin uzamsal düşünmeye katkı sağlayarak matematik ve geometri derslerinde başarıyı arttırdığı (Clements, 1999; Planchard, 2007), 3B modelleme yapılırken uzamsal düşünme ile problem çözme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Planchard, 2007, Bulut ve Köroğlu, 2000) ve öğrencilerin 3B tasarım ve modelleme yaparken özgüven kazanıp yeni bir düşünme yolu edindikleri (Peppler ve Bender 2013) yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Uzamsal yeteneğe katkı sağlama anlamında da 3B tasarım ve üretim araçlarının önemli bir eğitsel materyal olduğu ifade edilmektedir (Kwon, 2017).

## Araştırmanın Önemi ve Amacı

Uzaktan eğitim, örgün öğretim yapan yükseköğretim kurumlarında sınırlı düzeyde kullanılmaktayken 2020 yılı başında yaşanan ve tüm dünyayı etkileyen COVID-19 pandemi süreciyle birlikte beklenmedik düzeyde bir önem kazanmıştır. Üstelik bu önem sadece yükseköğretimi değil formal eğitimin tüm kademelerini kapsayacak şekilde öne çıkmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de salgın riski göz önünde bulundurularak tüm derecelerdeki okullar uzaktan eğitim yöntemiyle derslere devam edeceklerini açıklamışlardır. Bu durum aslında eskiden beri var olan ve tercih edilen uzaktan eğitimi bir nevi zorunlu kılmıştır. Uzaktan eğitimin avantajları bilindiği gibi çevrimiçi etkinlikler için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin daha fazla zaman harcadığı bilinmektedir (Greenhalgh, 2011). Aynı zamanda sosyal mesafe, takım çalışması ve sosyal iletişim becerileri konularında da uzaktan eğitime yönelik eleştiriler getirilmiştir. Fakat sosyal mesafenin zorunlu olduğu bir durumda ise uzaktan eğitimin kullanılmasının kaçınılmaz olduğu gerçeği öne çıkmıştır.

Bu çalışmada Grafik ve Canlandırma dersi örneğinden yola çıkılarak uzamsal yetenek incelenmiştir. Örgün eğitim kapsamında bu konuya bakıldığında Amerika’da 2004 yılında yapılan bir tarama çalışmasında mühendislik grafik dersi veren üniversitelerin %21’inin bu dersi uzaktan eğitimle verdiği (Clark ve Scales, 2006), 2008’de ise bu oranın %32’ye çıktığı (Downs, 2009) görülmektedir. Zaman ve mekân kısıtlaması olmaması, uzaktan eğitimin en önemli avantajı olarak bilinirken çeşitli uygulamalı derslerde ise zorluk yaşanan durumlar olduğu bilinmektedir. Grafik derslerinin uzaktan verilmesiyle ilgili bir zorluk görülmemesine karşın uzamsal yeteneğin test edilmesinde “fiziksel” nesnelere kullanılmaması bir eksiklik olarak görülmektedir (Ma ve Nickerson, 2006). Bu açık, farklı uzamsal yetenek testleriyle çözülebilir. Nitekim bu çalışmada da uzamsal yeteneğin belirlenebilmesi amacıyla fiziksel nesnelere ihtiyaç duyulmayan uzamsal görselleştirme testi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı lisans düzeyinde uzaktan eğitim sürecinde öğrenim gören öğrencilerin 3B tasarım etkinlikleri öncesinde ve sonrasında uzamsal becerilerini ölçmek ve aralarındaki farkı incelemektir. Bununla birlikte odak grup görüşmeleri ile öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin toplanması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, uygulama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

### Araştırma Modeli

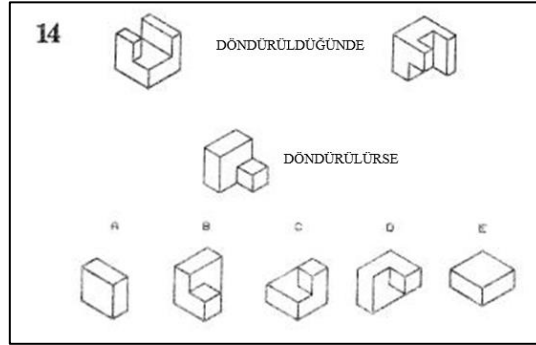
Bu çalışmada öğretim teknolojileri araştırmalarında özellikle ilk kez ve pilot uygulanan modellerde kullanıldığı gibi açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Açıklayıcı bir durum çalışması olduğu için nicel ve nitel veriler bir arada kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir duruma ilişkin faktörler (çevre, bireyler, süreçler) bütünsel bir yaklaşımla incelenmekte ve bunların durumu nasıl etkilediği ya da durumdan nasıl etkilendiği üzerinde durulmaktadır (Yin, 1984). Öğretim teknolojisi araştırmalarında “neden” ve “nasıl” soruları sorulur. Aynı sorular açıklayıcı durum çalışmaları için de geçerlidir. Bu sebeple, öğretim teknolojileri çalışmalarında açıklayıcı durum çalışmalarının kullanımı oldukça yaygındır (Willis, 2008). Açıklayıcı durum çalışması bir durumun etkisinin özellikle eğitim araştırmalarında teknoloji entegrasyonu kullanıldığında belirlenmeye çalışıldığı çalışmalarda kullanılmaktadır (Berg, 2009). Çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilere uzamsal görselleştirme testi uygulanmış ve çalışma sonunda odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 21 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 13’ü erkek 8’i kız öğrencidir.

### Veri Toplama ve Veri Analizi

Öğrencilerin uzamsal becerilerinin ölçümü amacıyla uzamsal görselleştirme testi (PSV-Purdue Spatial Visualization) kullanılmıştır. PSV testi 3 boyutlu bir nesneyi zihinde açma ya da açık hali verilen bir nesnenin 3 boyutlu şeklinin tahmin edilmesi, 3 boyutlu nesnelere zihinde döndürülmesi ve farklı bakış açılarından nasıl bir görünüme sahip olacağı gibi becerileri test etmektedir. Resim sanatına ilişkin güzellik kriterlerinin teknik, içerik ve düzen bileşenleri göz önünde bulundurularak oluşturulması gibi (Uysal ve Yılmaz, 2019) uzamsal beceri testi de 3 boyutlu nesnelere teknik, içerik ve düzen bileşenlerine göre yorumlanmasını



sağlamaktadır. PSV testi 1976 yılında Roland Guay tarafından geliştirilmiştir ve 3 farklı grup üzerinde testin güvenilirlik katsayısı 0.87, 0.89 ve 0.92 olarak bulunmuştur (Guay, 1980). 3 bölümden oluşan testte (cisim oluşturma, döndürme, bakış) her bir bölümde 12 soru bulunmaktadır. Aynı testin hem ön hem de son test olarak kullanılması bir sorun olarak görülmemektedir çünkü bu test bilgi değil beceri ölçen bir testtir. Uzamsal becerilerin ölçüldüğü araştırmalarda bu testin hem ön hem de son test olarak kullanılabilirliği belirtilmiştir (Bertoline ve Miller, 1990). Ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması için katılımcı sayısının az olması sebebiyle parametrik olmayan Wilcoxon İşaretili Sıralamalar testi kullanılmıştır. Veriler SPSS 22 paket programında analiz edilmiştir. PSV testinden 3B zihinsel döndürme bölümüne ilişkin örnek bir soru Şekil 1’de verilmiştir.

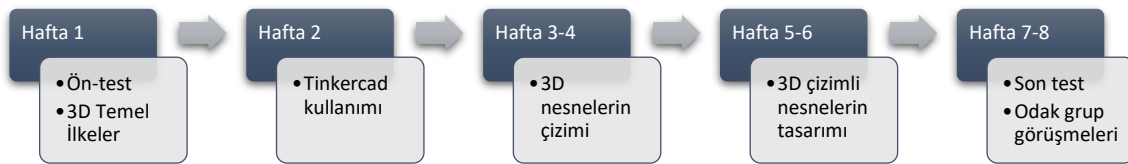


**Şekil 1. Uzamsal görselleştirme testi zihinsel döndürme soru örneği**

Öğrencilerden uzaktan eğitim sürecinde uzamsal becerilere yönelik etkinliklerle ilgili görüşlerini detaylı bir şekilde alabilmek amacıyla nitel veri kaynağı olarak odak grup görüşmeleri çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, bir uzman görüşü ile son haline gelmiş ve görüşmelerde kullanılmıştır. Odak grupların içereceği kişi sayısı genellikle 5 ile 8 kişi olmakla birlikte bu sayı en az 4, en fazla 12 kişiye kadar çıkabilmektedir (Krueger, 2014). Bu nedenle odak grup görüşmeleri her grup 7 kişiden oluşacak şekilde 3 ayrı oturumda tamamlanmıştır. Etkinlikler ve odak grup görüşmeleri eşzamanlı olarak öğrenme yönetim sistemi içerisindeki “Canlı Ders” modülünden yürütüldüğü için kayıtları sistemde tutulmaktadır. Bu sebeple ayrıca ses-görüntü kaydı alınmasına gerek yoktur. Görüşme verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinin doğruluğunu (accuracy) sağlamak için ikinci bir kodlayıcı bağımsız şekilde bütün görüşme verileri için kodlama yapmakta ve iki kodlayıcının sonuçları birbirleri ile karşılaştırılmaktadır (Scott, 2009). Bu sebeple araştırmacı verileri ikinci bir uzman ile paylaşarak tekrar kodlama yapılmasını sağlamıştır. Değerleyici güvenilirliğini sağlamak açısından Kendall W uyum testi yapılmış ve uzman görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ( $W=0.121$ ;  $p=0.259$ ). Araştırmacı ve uzman tarafından elde edilen temalar karşılaştırılmış, uyuşmayan bulgular için veriler tekrar incelenmiş ve ortak karar verilerek geçerli bulgular elde edilmiştir.

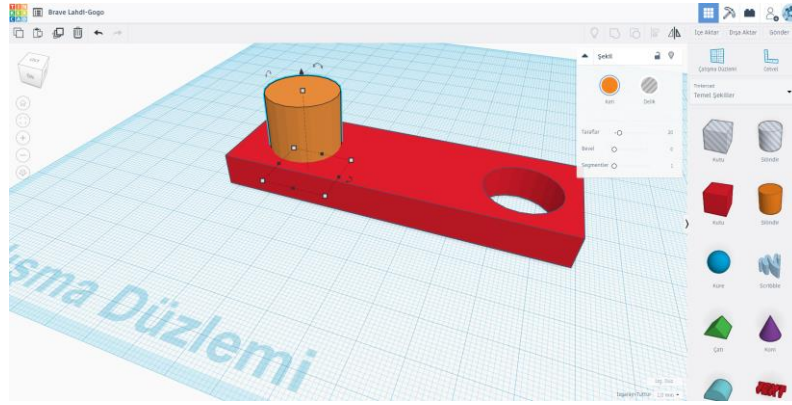
## Etkinlik

Çalışma 2019-2020 Bahar döneminde Grafik ve Canlandırma dersinde ilk 3 hafta yüz yüze yapılan derslerden sonraki uzaktan eğitim sürecinde (Covid-19 Pandemi sebebiyle) yürütülmüştür. Dersin ilk 4 haftası Grafik eğitimi amaçlı olduğundan 3B tasarım etkinliklerinin tamamı uzaktan eğitim sürecinde 8 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. 8 haftalık etkinlik süreci aşağıdaki şekilde tamamlanmıştır (Şekil 2).



**Şekil 2. Etkinlik Süreci**

3B tasarım etkinlikleri için ücretsiz ve kullanımı kolay bir yazılım olan, AutoDesk firmasına ait Tinkercad ([www.tinkercad.com](http://www.tinkercad.com)) kullanılmıştır. Ortamın görseli Şekil 3’te verilmiştir.



**Şekil 3. Tinkercad 3B tasarım ortamı**

Şekil 3'te görüldüğü gibi Türkçe arayüz desteğiyle kullanılan Tinkercad yazılımı 3B tasarımlar için kullanımı kolay ve eğlenceli bir ortam sunmaktadır. Uzaktan yürütülen dersler üniversitenin kullanmakta olduğu ALMS isimli öğrenme yöntemi sistemi üzerinden, canlı etkinlikler ise yine aynı sisteme bağlı Perculus canlı ders sistemiyle yapılmıştır. Ekran ve doküman paylaşımının yapılabildiği canlı derslerde öğrencilere Tinkercad yazılımı tanıtılmış, 3B nesnelere, nesnelere oynama, farklı bakış açılarından nesnelere inceleme ve yeni nesnelere oluşturma eğitimleri verilmiştir. 3B çizimi verilen bir nesnenin 3B ortamda tasarlanması, ortamda 3B görünen nesnenin çiziminin yapılması, 3B gerçek bir cismin tasarımının yapılması gibi etkinliklerin tamamı uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Öğrenciler yaptıkları çalışmalarını sistem üzerinden araştırmacıya göndererek dönüt almışlardır.

## BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin etkinlik öncesinde ve sonrasında test edilen uzamsal görselleştirme yetenekleriyle ilgili verilerin ve odak grup görüşmelerinin analiz edilmesiyle elde edilen verilerin bulgularına yer verilmiştir.

### Öğrencilerin Uzamsal Görselleştirme Testi Değerlendirmeleri

Öğrencilerin uzamsal görselleştirme testine verdikleri yanıtlardan elde ettikleri öntest ve sontest puanları normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla Shapiro Wilk testine tabi tutulmuştur. Aslında katılımcı sayısı 30'dan az olmakla birlikte parametrik olmayan analiz kullanımı için normal dağılım göstermeme şartının da sağlanması için bu test uygulanmıştır. Shapiro Wilk testinin sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Uzamsal görselleştirme testi öntest sontest puanları Shapiro Wilk testi sonuçları**

Değerler		Öntest	Sontest
n		21	21
Parametreler	$\bar{X}$	14.000	23.14290
	ss	2.89828	4.36218
Shapiro Wilk Z		.875	.906
p		.012	.045

Tablo 1'de görüldüğü üzere uzamsal görselleştirme testi öntest ( $Z = .875$ ,  $p < .05$ ) ve sontest ( $Z = .906$ ,  $p < .05$ ) puanlarının Shapiro Wilk testi sonucunda normal dağılım gösterme konusunda anlamlı fark gösterdikleri görülmüştür. Bu sebeple puanlar arası farkın analiz edilmesi amacıyla parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralamalar testi kullanılmıştır. Öğrencilerin uzamsal görselleştirme testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Uzamsal görselleştirme testi öntest sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralamalar testi sonuçları**

Puanlar	Sıralar	N	S.O.	S.T	Z	p
Öntest	Negatif	0	.00	.00	-4.058	.000
	Pozitif	21	11.00	231.00		
Sontest	Eşit	0				
	Toplam	21				

Tablo 2'de görüldüğü üzere 3 boyutlu tasarım etkinliklerine katılan öğrencilerin uzamsal görselleştirme testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralamalar Testi sonucuna göre istatistiksel olarak ( $p < .001$ ) anlamlı fark bulunmuştur. Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Yani etkinliklere katılan öğrencilerin uzamsal görselleştirme konusunda etkinlik öncesine göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu durumun etkinlikler açısından yorumlanabilmesi için sonraki başlıkta da odak grup görüşmelerine yer verilmiştir.

## Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Uzamsal Görselleştirme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerle 3 ayrı oturumda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin kayıtları analiz edildiğinde öğrencilerin teknoloji kullanım durumları ve amaçları, ardından da uzaktan eğitimde uzamsal görselleştirme etkinliklerine yönelik görüşleri elde edilmiştir. Tablo 3'te öğrencilerin teknoloji kullanım durumları verilmiştir.

**Tablo 3. Öğrencilerin teknoloji kullanım durumları**

Teknoloji kullanımı	n	f(%)
Bilgisayar(Masaüstü/Dizüstü)	17	80.9
Tablet	4	19
Akıllı Telefon	21	100
3B Teknoloji (Yazıcı/Gözlük vb)	0	0

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin tamamının akıllı telefona sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunluğunun (%80.9) kendilerine ait bir bilgisayarını bulunmaktadır. Bilgisayarı olmayan öğrenciler aynı zamanda tablete de sahip değillerdir. Bu öğrenciler bilgisayar kullanımı konusundaki ihtiyaçlarını akıllı telefonun yetersiz olduğu durumlarda yurt ya da üniversiteye ait bilgisayarlarla giderdiklerini söylemişlerdir. 3B teknolojilere bakılacak olursa öğrencilerin hiçbirinin böyle bir teknolojiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durumda 3B teknolojilerden haberdar olmadıkları söylenebilir fakat görüşmelerde ifade ettikleri *"3B yazıcıyı biliyorum"*, *"3B yazıcıda nasıl çıktı alındığını gördüm"*, *"sanal gerçeklik gözlüğü kullandım"* ya da *"bilgisayarda 3B tasarımı ilgilendim"* gibi ifadeleri bu kavramdan çok fazla uzak olmadıklarını göstermektedir.

Öğrenciler (bilgisayarları olmayanlar dâhil) internet erişimi olduklarını söylemişlerdir. Üniversitenin sağladığı internet erişimi dışında da kendi operatörlerinde internet hizmeti aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin eriştikleri teknolojileri ve interneti kullanım amaçları da ana temalara göre Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğrencilerin bilişim ve internet teknolojilerini kullanım amaçları**

Kullanım amacı	n
Gezinme (gazete okuma, video izleme, forum vb)	21
Sosyal medya (Instagram, Facebook vb)	21
Eğitim (ödev, ders videosu, ders takibi, eğitim yazılımı vb)	21
İnteraktif işlemler (bankacılık, e-devlet vb)	17
Eğlence (oyun vb)	15
Görsel tasarım (çizim, fotoğraf/video düzenleme)	6

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanım amaçlarının en tepesinde "internette gezinme" temasının yer aldığı görülmektedir. Sosyal medya ve eğitim temalarına da aynı oranda (tüm öğrenciler) yanıt gelmesine karşın görüşmelerdeki kullanım sıklığına ve vurgulara bakılarak internette gezinmenin en üstte yer aldığı bu tablo oluşturulmuştur. Ardından tüm öğrenciler sosyal medyayı aktif bir şekilde kullandıklarını, akıllı telefonlarında üniversitenin sağladığı internet erişimi haricinde operatör üzerinden internet erişimini de bu yüzden istediklerini belirtmişlerdir. Eğitim teması ise bir bilgisayar/internet kullanım amacı olarak tüm öğrenciler tarafından belirtilse de bunun "uzaktan eğitim" süreciyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden gelen *"uzaktan eğitim sürecinden önce telefonumu eğitim amaçlı kullanmadım"* ya da *"sınıfta öğrendiklerim ve not aldıklarım ile yetiniyordum, interneti çok fazla eğitim amaçlı kullanmadım, sadece ödev olunca bakıyordum"* gibi yanıtlar eğitim başlığının gerçekten bir kullanım amacı olarak kullanılmadığını, uzaktan eğitim sürecine girilmesiyle bir zorunluluk haline geldiği görülmüştür.

Odak grup görüşmeleri *"3B tasarım süreci sizce nasıldı?"*, *"bu konuda daha önceki deneyimleriniz nelerdir?"* ve *"uzaktan eğitimin bu süreçteki etkisi nedir?"* gibi sorularla ilerlemiştir ve bu sorulara alınan yanıtların analiz edilmesiyle öğrenci görüşleriyle ilgili çeşitli temalar oluşturulmuştur. Verilen yanıtların yönelik oluşan temalar ve alt temalar dağılımlarıyla birlikte Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin uzaktan eğitimde uzamsal görselleştirme ile ilgili görüşleri**

Temalar	n
Tinkercad Ortamı	17
Kullanım kolaylığı	
Eğlence	
Etkinlik Etkisi	14
Çizim-3B nesne aktarımı	
3 boyutlu düşünebilme	
Uzaktan Eğitim	13
Kaynaklara erişim	
Teknik zorluklar	

Tablo 5'e bakıldığında öğrenci görüşlerinin analiz edilmesiyle elde edilen temalar: 1-tasarım (Tinkercad) ortamı, 2-etkinlik etkisi ve 3-uzaktan eğitim olarak belirlenmiştir. Alt temalara yönelik öğrenci görüşlerine bakıldığında tasarım ortamı teması için aşağıdaki gibi örnek ifadeler dikkat çekmektedir:

1. "Kullanımı oldukça kolaydı"
2. "3B tasarım yapmanın bu kadar kolay olduğunu bilmiyordum"
3. "Kullanırken çok eğlendim"

Tasarım ortamı temasıyla ilgili örnek ifadeler çoğunlukla birbirine benzer ve odak grup görüşmelerinde öğrencilerin söyledikleri birbirlerini destekler niteliktedir. Nitekim görüşmeler esnasında öğrenciler birbirlerinin sözlerini keserek "aynı görüşe ben de katılıyorum" gibi ifadeler kullanmışlardır. Bir diğer tema olan etkinlik etkisi teması aynı zamanda uzamsal görselleştirme konusunun da ön plana çıktığı tema olarak belirlenmiştir. Bu temaya yönelik dikkat çeken ifadeler aşağıda verilmiştir:

1. "Herhangi bir nesnenin farklı açılardan nasıl görüldüğünü bildirdim ama çizmek aklıma gelmezdi. Bu etkinliklerle onu öğrendim."
2. "Küçükken bir zarın (küp) nasıl yapıldığını öğrenmiştim. 2 boyutta çizip 3 boyuta geçirmeyi ilk orada öğrendim sanırım. Bunun 3B tasarıma aktarılması her nesneye o şekilde bakmamı sağladı."
3. "Bir nesnenin nasıl görüldüğünü tam olarak bilmeden onu tasarıma aktarmak mümkün değil. Bu yüzden çok yönlü düşünmek gerekiyor, ben bu yeteneğimi geliştirdiğimi düşünüyorum."

Etkinlik etkisi temasıyla ilgili örnek ifadeler öğrencilerin bu süreçteki deneyimlerini yansıtmaktadır. Daha önce 3B tasarımdan haberdar olan ama derste yapılan etkinliklere kadar tasarım süreciyle ilgilenmemiş olan öğrenciler uzamsal görselleştirmelerini farkında olarak ya da olmayarak geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Sürecin uzaktan eğitimle yürütülmesi ise hem bazı avantajlar hem de dezavantajlar sağlamıştır. Bunlarla ilgili dikkat çeken ifadeler de aşağıda verilmiştir:

1. "Bu konuda yüz yüze eğitim almak isterdim çünkü uzaktan biraz havada kalıyor gibi geldi."
2. "Canlı derslere bazen katılamama durumum oldu ama kayıtları izleyince gösterilen etkinlikleri olduğu gibi yapabildim."
3. "Laboratuvarda (bilgisayar) bunu yapsak daha etkili olurdu sanki ama tekrarının izlenebilmesi aslında daha büyük avantaj."
4. "Canlı derslerde de sizinle birlikte etkinliği yapabildim ama birebir destek durumu tam olmadı. Yine de uygulamanın internet üzerinden kullanımı ve hem ekran paylaşımı hem de kamera önünde çizim gibi etkinlikler oldukça yeterliydi."

Uzaktan eğitim temasıyla ilgili örnek ifadeler öğrencilerin bu durumda çeşitli teknik aksaklıklar yaşasalar bile yeterli destek ve materyal ile etkinliklerde zorlanmadıklarını göstermektedir. Verilen yanıtlar, oluşturulan temalar ve etkinliklerle ilgili bulgular bir sonraki başlıkta alanyazınla birlikte tartışılmıştır.

## TARTIŞMA

Bu çalışmada eşzamanlı uzaktan eğitimle Grafik ve Canlandırma dersini alan öğrencilerle 3B tasarım ortamında etkinlikler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin uzamsal görselleştirme becerilerinin gelişip gelişmediğine bakılmıştır. Üniversite düzeyi uzamsal yeteneğin kazanılması anlamında geç bir dönem olarak görüle de yapılan çalışmalar bu düzeydeki öğrencilerin de uzamsal yetenek konusunda sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Alanyazında meslek yüksekokul öğrencilerinin uzamsal yeteneklerinin yeterli düzeyde olmadığı ama teknik bölümde okuyanların puanlarının diğer bölümlere göre yüksek olduğu (Benzer ve Yıldız, 2020), matematik eğitimi öğrencilerinin sınıf eğitimi öğrencilerine göre uzamsal yeteneklerinin daha yüksek düzeyde olduğu (Dündar, Yılmaz ve Terzi, 2019), kimya eğitimi öğrencilerinin uzamsal yeteneklerinin düşük olduğu ama sınıf düzeyi yükseldikçe puanlarının da yükseldiği (Sivrikaya, 2019) yapılan çalışmalarda görülmektedir. STEM konusu göz önünde bulundurulduğunda son yıllarda yükseköğretimde yapılan çalışmaların ön plana çıktığı ve bazılarında materyal tasarımının çalışıldığı görülmektedir (Yılmaz, Gülgün, Çetinkaya ve Doğanay, 2018). STEM konularında materyal tasarımının da uzamsal yetenekle ilişkili olduğunu durumu düşünüldüğünde üniversite düzeyinde uzamsal yeteneğin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gereğini öne çıkarmaktadır. Bilişim teknolojileriyle ilgili bölümlerde Grafik, Animasyon, Tasarım gibi derslerin varlığı da uzamsal yeteneğe yönelik etkinliklerin yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Çalışma bulgularına bakıldığında bilgisayar eğitimi öğrencilerinin uzamsal yeteneklerinin etkinlikler öncesinde yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Uzaktan yürütülen 3B tasarım etkinliklerinin öğrencilerin uzamsal görselleştirmelerini geliştirmelerine olanak sağladığı söylenebilir çünkü çalışma sonrasında yapılan test sonuçları öncesine göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğrenci görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir. Günlük yaşamlarında 3B tasarımla ilgili herhangi bir etkinlikle uğraşmayan, uzaktan eğitim süreci haricinde de bilgisayar ve internet teknolojilerini eğitim amaçlı çok fazla kullanmayan öğrenciler, bu süreci faydalı bulmuşlar ve etkinliklerde zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Giriş kısmında değinilen, 3B modelleme ve tasarım etkinliklerinin uzamsal yeteneğe katkısına vurgu yapan çalışmalara (Clements, 1999, Bulut ve Köroğlu, 2000, Planchard, 2007) ek olarak tasarım temelli matematik uygulamalarının öğrencilerin uzamsal yeteneklerine katkıda bulunduğu (Göktepe-Yıldız, 2019) ve 3B artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin uzamsal görselleştirmelerine katkıda bulunduğu (Çetin, 2019) görülmüştür. Bu tarz 3B etkinliklerin yüz yüze değil de öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürütülüp (eşzamansız) sonrasında yapılan testlerde de öğrencilerin uzamsal yetenek açısından başarı sağladıkları görülmektedir (Atasoy, Yüksel ve Özdemir, 2019). Bu çalışmada ise etkinliklerin eş zamanlı yürütülmesinin bir avantaj olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında yapılan bu çalışmanın da benzer çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğrenci görüşleri uzaktan öğretime yönelik bazı durumlarda farklılaşsa bile genel anlamda uzaktan eğitim konusunda zorlanma yaşanmadığı, teknik sorunlar yaşansa bile etkinliklerin tekrarının izlenebilmesinin bir avantaj olarak nitelendirildiği görülmüştür. Greenhalgh (2011) yaptığı çalışmasında eşzamanlı uzaktan eğitim dersine göre yüz yüze

yapılan derslerdeki öğrencilerin uzamsal yeteneklerini geliştirmede anlamlı bir fark gösterdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada aynı öğretim dönemi içerisinde böyle bir karşılaştırma yapılması mümkün olmamıştır çünkü pandemi sebebiyle tüm öğrenciler uzaktan eğitime tabi tutulmuşlardır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma lisans düzeyindeki öğrencilerin eşzamanlı uzaktan yürütülen 3B tasarım etkinlikleriyle uzamsal görselleştirme becerilerinin ölçülmesini ve görüşlerinin alınmasını amaçlamıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin uzamsal görselleştirmelerinde anlamlı düzeyde fark bulunduğu ve öğrencilerin bu süreci olumlu geçirdikleri gözlenmiştir. Çalışma bulguları 3B tasarım etkinliklerinin uzamsal görselleştirmenin geliştirilmesi konusunda kullanılabileceğini ve bu sürecin uzaktan yürütülebileceğini göstermiştir. Eş zamansız olarak yürütülen 3B tasarım etkinliklerinin uzamsal yeteneğe katkı sağladığının görülmesi bu sürecin eş zamanlı yürütülmesiyle daha da etkili olabileceğini göstermiştir. Uzamsal düşünmenin önemli bir düşünme becerisi olduğu ve erken yaşlardan itibaren bu becerinin kazanılmasının önemi alanyazında belirtildiği üzere sıklıkla vurgulanmaktadır. Üniversite düzeyi gibi geç kalınmış bir dönemde bile olsa sadece bilişimle alakalı derslerle sınırlı kalmamak üzere matematik ve geometri başta olmak üzere fizik, kimya gibi derslerde de uzamsal yeteneğin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yapılması önemlidir. Çalışma aynı zamanda “zorunlu” kalındığı durumlarda uzaktan eğitim sürecinin de önemini ve aynı zamanda uygulanabilirliğini göstermiştir. Uzaktan eğitimle ilgili buna benzer ve uygulanmasının zor olarak düşünüldüğü başka çalışmalar yapılması gerekliliği de kendisini göstermektedir.

Bu çalışma belirli bir grupta belirli bir durumu açıklayıcı durum çalışması ile açıklamaya çalışmıştır. Çalışmanın tek ve sayıca az bir grupta yapılması ve yüz yüze-uzaktan ya da uzaktan eş zamanlı-uzaktan eş zamansız gibi karşılaştırmalar yapamaması bir sınırlılık olarak görülebilir. Böyle durumlara yönelik yeni çalışmaların daha büyük sayıdaki gruplarla yapılması, çalışmaların genellenebilmesi açısından önem taşıyacaktır. Grup sayısı az olduğundan cinsiyet vb. değişkenlere yönelik bir karşılaştırmaya da gidilmemiştir. Benzer çalışmaların farklı yaş gruplarıyla, farklı branş dallarıyla yapılması, gruplar arası farklılıkların da ön plana çıkarılmasını sağlayacaktır. 3B tasarım çalışmalarına 3B yazıcılardan çıktı alınarak etkinliklerin somutlaştırılması da uzamsal yeteneğin gelişmesinde önemli bir rol oynayabilir. Çalışmanın uzaktan yürütülmesi çıktı alma durumuna sınırlılık getirmektedir. Bunun için tek bir noktadan çıktı alınması ve öğrencilere dağıtılması gibi bir çözüm düşünülebilir.

## Etik Kurul Onay Bilgileri

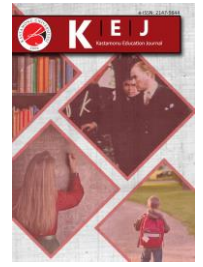
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Etik Kurul için çalışma izni Onay yazısı, Tarih 02/06/2020 Sayı: 96053312-605-E.19458

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onay Yazısı, Tarih 30/06/2020 Sayı: 29557 Belge (Toplantı:2, Karar Sayısı:15).

## KAYNAKÇA

- Atasoy, B., Yüksel, A.O. & Özdemir, S. (2019). 3B tasarım uygulamalarının uzamsal beceriye etkisi: Hackidhon örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 341-371.
- Benzer, A.İ., & Yıldız, B. (2020). Meslek yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin uzamsal yeteneklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 881-890.
- Berg, B.L. (2009). *Qualitative resarch methods for the social sciences*, (7. Baskı). Boston, MA: Pearson, Ally&Bacon.
- Bertoline, G.R. & Miller, D.C., 1990. A visualization and orthographic drawing test using the macintosh computer. *Engineering Design Graphics Division Journal*, 54(1), 1-7.
- Brown, A. (2015). 3D printing in instructional settings: Identifying a curricular hierarchy of activities. *TechTrends*, 59(5), 16-24. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0887-1>
- Bulut, S. & Köroğlu, S. (2000). On birinci sınıf öğrencilerinin ve matematik öğretmen adaylarının uzaysal yeteneklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 56-61.
- Clark, A.C., & Scales, A. (2006). A study of current trends and issues for graphics education: Results from a five-year follow-up survey. *Engineering Design Graphics Journal*, 70(2), 23-30.
- Clements, D. (1999). Concrete manipulatives, concrete ideas. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 45-60.
- Cohen, S.L., & Cohen, R. (1985). The role of activity in spatial cognition. R. Cohen (Ed.) *The development of spatial cognition* içinde (199-223). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cross, A. (2017). *Tinkering in K-12: An exploratory mixed methods study of makerspaces in schools as an application of constructivist learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pepperdine University.
- Çetin, S. (2019). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının teknik resim dersinde ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları, tutumları ve uzamsal görselleştirme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Downs, B. (2009). *What is the future of technical engineering graphics education? A survey of graphic professionals focused on the emerging themes of technical/engineering graphics education in the United States*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. North Carolina State University (<http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/797>).
- Dündar, M., Yılmaz, R., & Terzi, Y. (2019). Matematik ve sınıf öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 38(1), 113-130.

- Greenhalgh, S.D. (2011). *Measuring the differences in spatial ability between a face-to-face and a synchronous distance education undergraduate engineering graphics course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Utah State University.
- Greer, J. (2010, January). Study: Online education continues its meteoric growth. *U. S. News and World Report*, 17-21.
- Göktepe-Yıldız, S. (2019). *Tasarım temelli matematik uygulamalarının farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrencilerin uzamsal yeteneklerine ve 3 boyutlu geometrik düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Guay, R.B. (1980). *Spatial Ability Measurement: A Critique and an Alternative*. Paper presented at the 1980 Annual Meeting of the American Education Research Association, Boston.
- Jones, T. (2010). *The relationship between kindergarten students' home block play and their spatial ability test scores*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Houston.
- King, H. (2016). College student 3D prints his own braces [Basın]. <http://money.cnn.com/2016/03/16/technology/homemade-invisalign/index.html>
- Kostakis, V., Niaros, V., & Giotitsas, C. (2015). Open source 3D printing as a means of learning: An educational experiment in two high schools in Greece. *Telematics and Informatics*, 32, 118-128.
- Krueger, R.A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5.Baskı). Sage publications.
- Kwon, H. (2017). Effects of 3d printing and design software on students' interests, motivation, mathematical and technical skills. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 18(4).
- Leopold, C., Gorska, R.A., & Sorby, S.A. (2001). Internationals experiences in developing the spatial visualization abilities of engineering students. *Journal for Geometry and Graphics*, 5(1), 81-91.
- Lubinski, D. (2010). Spatial ability and STEM: A sleeping giant for talent identification and development. *Personality and Individual Differences*, 49(2010) 344-351.
- Ma, J., & Nickerson, J. (2006). Hands-on, simulated, and remote laboratories: A comparative literature review. *ACM Computing Surveys*, 38(3), 1-24.
- Martin, L. (2015). The Promise of the Maker Movement for Education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 5(1), 4. doi:10.7771/2157-9288.1099
- Peppler, K. & Bender, S. (2013). Maker movement spreads innovation one project at a time. *Phi Delta Kappan*, 95(3), 22-27.
- Perry, P.C. (2013). *Influences on visual spatial rotation: Science, technology, engineering and mathematics (STEM) experiences, age and gender*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Notre Dame of Maryland University.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1967). *A Child's Conception of Space* (F. J. Langdon & J. L. Lunzer, Çev.). New York: Norton.
- Planchard, M. (2007). 3D CAD: A Plus for STEM Education. *Engineering Design Graphics Journal*, 71(2), 1-4.
- Purves, D. (2007). *Principles of Cognitive Neuroscience*. London: Oxford University Press.
- Quaiser-Pohl, C., & Lehmann, W. (2002). Girls' spatial abilities: Charting the contributions of experiences and attitudes in different academic groups. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 245-260.
- Scott, W.A. (2009). *Reliability for Nominal Scale Coding*. Ed. K. Krippendorff & M. A. Bock. *The content analysis reader* içinde. Sage Publications.
- Sivrikaya, S.Ö. (2019). Investigation of three dimensional spatial ability levels. *European Journal of Education Studies*, 6(6), 183-190.
- Uysal, H., & Yılmaz, A. (2019). Prospective teachers' views on beauty criteria. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 337-346. doi: 10.12973/ijem.5.3.337.
- Van Ness, F. (2011). Mathematics Education and Neurosciences: Towards interdisciplinary insights into the development of young children's mathematical abilities. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 75-80.
- Van Ness, F., & De Lange, J. (2007). Mathematics education and neurosciences: Relating spatial structures to the development of spatial sense and number sense. *The Mathematics Enthusiast*, 4(2) 210-229.
- Vossoughi, S. & Bevan, B. (2014). Making and tinkering: A review of the literature. *National Research Council Committee on Out of School Time STEM*. Washington, DC: National Research Council, 1-55.
- Waseem, K., Kazmi, H. A., & Qureshi, O. H. (2017). Innovation in education - Inclusion of 3D printing technology in modern education system of Pakistan: Case from Pakistani educational institutes. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 22-28.
- Willis, J.W. (2008). *Qualitative research methods in education and educational technology*. Charlotte, NC: Information Age.
- Yılmaz, A., Gülgün, C., Çetinkaya, M., & Doğanay, K. (2018). Initiatives and new trends towards STEM education in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a), 1-10. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3795>.
- Yin, R. (1984). *Case study research*. Beverly Hills, CA: Sage.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Üzerine Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Etkisi: Özel Öğretim Yöntemleri-II<sup>1</sup>

### The Effect of Blended Learning Environment on Pre-Service Science Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge: Science Methods Course-II

Selcan SUNGUR ALHAN<sup>2</sup>, Ümit ŞİMŞEK<sup>3</sup>

#### Anahtar Kelimeler

fen bilimleri öğretmen adayı  
harmanlanmış öğrenme ortamı  
teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)

#### Keywords

pre-service science teachers  
blended learning environment  
technological pedagogical content knowledge (TPACK)

**Başvuru Tarihi/Received**  
16.03.2020

**Kabul Tarihi /Accepted**  
09.11.2020

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, yüz yüze öğrenme ortamına kıyasla harmanlanmış öğrenme ortamına göre tasarlanan Özel Öğretim Yöntemleri-II dersinin, fen bilimleri öğretmen adaylarının gök cisimleri konusunda TPAB ve alt bileşenleri üzerine olan etkisini araştırmaktır. Araştırmaya 4. sınıfta öğrenim gören 30 fen bilimleri öğretmen adayı (15 deney grubu, 15 kontrol grubu) katılmıştır. Dönüştürücü karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada müdahale deseni kullanılmıştır. Buna göre Özel Öğretim Yöntemleri-II dersi, kontrol grubunda yüz yüze öğrenme ortamına göre, deney grubunda ise harmanlanmış öğrenme ortamına göre yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, vignetteye dayalı yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders planı hazırlama metodu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılırken, nicel verilerin analizinde ise Mann Whitney U Testi analizinden faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, gök cisimleri konusu kapsamında TPAB ve alt bileşenlerine ilişkin, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre harmanlanmış öğrenme ortamı, gök cisimleri konusunda öğretmen adaylarının TPAB'ları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

#### Abstract

The purpose of this study is to investigate the effects of Science Methods Course-II designed with a blended learning environment compared to face-to-face learning environment on pre-service science teachers' TPACK and its sub-dimensions in celestial bodies topic. A total of 30 pre-service science teachers (15 experiment group, 15 control group) in the 4th grade participate in this study. The study applied a transformative mixed research method and an intervention pattern. Accordingly, the Science Methods Course-II is conducted in a face-to-face learning environment in the control group and a blended learning environment in the experiment group. As data collection instruments, vignette-based semi-structured interview and lesson preparation methods are utilized. The qualitative data obtained from the study are analyzed with content analysis while the quantitative data are examined with the Mann Whitney U Test. According to findings obtained from this study, there is a significant difference in favor of the experiment group between experiment and control group for TPACK and sub-dimensions on celestial bodies subject. The study results suggest that the blended learning environment has an important effect on the development of TPACK in relation to celestial bodies.

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Kars, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-7621-2961>

<sup>3</sup> Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Erzurum, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-2010-9321>

## Introduction

In teachers' education, when the studies in the literature are analyzed with technological pedagogical content knowledge (TPCK or TPACK) development, it can be seen that these studies have expanded since the beginning of the 2000s. However, there are few national and international studies on TPACK development with blended learning environment (BLE) use (Alayyar, Fisser & Voogt, 2012; Kaya et al., 2013; Kılıç, Aydemir & Kazanç, 2019; Qasem & Viswanathappa, 2016; Sungur, 2014; Yang & Chen, 2010). In each of these studies, different components and applications among online learning dimension of BLE dimensions are applied. Additionally, according to the results obtained from these studies, an increase in teachers'/pre-service teachers' TPACK and in-class teaching skills are observed. Within the scope of this study, BLE is practiced in the experiment group and face-to-face learning environment is used in the control group to provide pre-service science teachers' development in TPACK and sub-dimension in celestial bodies subject. In this sense, the goal of the study is to examine the effects of Science Methods Course-II (SMC-II) designed with BLE compared to the face-to-face learning environment of pre-service science teachers' TPACK and sub-dimensions in celestial bodies topic.

## Method

This study made use of a transformative mixed research method and an intervention pattern. The study is conducted with 4<sup>th</sup> grade pre-service science teachers attending to SMC-II in the first term of 2016-2017 academic year. And, a total of 30 pre-service teachers with 15 (8 females, 7 males) in the experiment group and 15 (9 females, 6 male) in the control group took part in the study.

This study is carried out in SMC-II with the aim to develop TPACK and sub-dimensions, and the classes are organized in a face-to-face learning environment in the control group and in BLE based on discussion approach in the experiment group. Within the extent of SMC-II designed for BLE, applications were maintained for 13 weeks to improve knowledge and skills of PSTs related to TPACK and sub-components. In SMC-II designed for BLE, the online section was performed on Moodle Learning Management Systems (MLMS) and via synchronous and asynchronous learning environment, e-portfolio system and communication and document sharing forms on this system. In a face-to-face learning environment which is another dimension of blended learning environment, face-to-face discussions related to TPACK and sub-components and peer teaching were fulfilled in line with the aim of this study. Face-to-face class in the control group is conducted with peer teaching in which various teaching methods and techniques are applied for active participation for how to use theoretical knowledge learned within the scope of SMC-I, how to solve the problems and how to make use of the application efficiently in school settings.

In this study, lesson preparation method (LPM) and vignette-based semi-structured interviews are applied at the beginning and at the end of the application to identify the pre-service science teachers' changes in TPACK and sub-dimensions on celestial bodies subject. Quantitative data are obtained through scoring the qualitative data from the lesson plan and vignette-based semi-structured interviews as *scientifically sufficient explanation (3.5 points)*, *partially scientifically sufficient explanation (1 point)* and *non-scientific explanation (0 points)*. The data collected with LPM and vignette-based semi-structured interviews used in the study are analysed with content analysis technical simultaneously and with a holistic perspective. The quantitative data obtained from the study are examined with non-parametric Mann-Whitney U test.

## Findings

When the initial data set is analyzed, it is concluded that all pre-service teachers in the experiment and control groups had non-scientific explanations in TPACK and all sub-dimensions for celestial bodies subject. However, when the post-data are examined, it is determined that pre-service teachers in the experiment group possessed scientific explanations while the pre-service teachers in the control group generally expressed fairly less scientific explanations. Additionally, when the quantitative data obtained through scoring the qualitative data are considered, it is found that there is a significant difference between experiment and control group pre-service teachers for celestial bodies subject and, this difference is in the favor of the experiment group.

## Result and Discussion

Compared to the face-to-face learning environment, when the influences of BLE on pre-service science teachers' TPACK for celestial bodies are reviewed, this study demonstrates that the change is in favor of the experiment group based on pre- and post-data analysis. According to findings obtained from pre-data, it is noticed that pre-service teachers in both groups are insufficient in all sub-dimensions of TPACK. The reason for it can be shown as independent pedagogic content classes such as Science Technology Program and Planning, Teaching Technologies and Material Design, Measurement and Assessment and Science Methods Course are delivered from without considering the extent of the related technology and field and, without considering TPACK and sub-dimensions. Additionally, it is likely to state that class hours and content of these classes are inadequate in terms of TPACK (Canbazoglu Bilici, Yamak, Kavak & Guzey, 2013). Thus, there are studies in the literature indicating that technologic and pedagogic classes are lectured separately from each other in education faculties and that these classes do not improve TPACK (Krauskopf, Zahn, Hesse & Pe, 2014; Korucu, Usta & Atun, 2017).

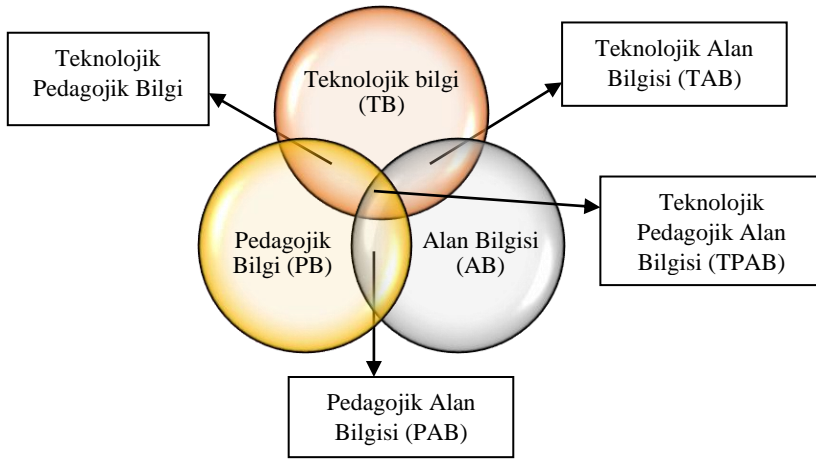
Based on the analysis of post-data, SMC-II which was designed with BLE and applied to experiment group pre-service teachers' had a substantial effect on pre-service science teachers' TPACK and sub-dimensions. The reasons for this might be that BLE enables the exchange of ideas and instant feedback (Jang & Chen, 2010), ensures interpersonal communication (Dalgarno & Colgan, 2007), learning in an online cooperative environment (Tai, Pan & Lee, 2015) and time-and-space-independent out-of-school learning environments (Dikmenli & Eser Ünalı, 2013; Marangoz, 2016). Also, the BLE provides individuals with opportunities for developing themselves constantly and promoting occupational development (Qasem & Viswanathappa, 2016). When the studies in the literature were reviewed, there were few studies that prove BLE having considerable effects on TPACK and sub-dimensions (Alayyar, Fisser & Voogt, 2012; Kaya et al., 2013; Kılıç, Aydemir & Kazanç, 2019; Qasem & Viswanathappa, 2016; Sungur, 2014; Yang & Chen, 2010).



## GİRİŞ

21. yüzyıl çağında büyük bir öneme sahip olan teknoloji, öğrenme ve öğretme ortamlarına hızla entegre ediliyor olsa da, bu sürecin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak olan öğretmenlerin bu konuda ki mesleki gelişimleri büyük bir önem arz etmektedir. Teknolojide yaşanan gelişimler ile çağın gereksinimleri, toplum tarafından “bilgiye ulaşan ve onu aktaran” kişiler olarak gördükleri öğretmenlerin profillerinin de değiştirilmesi gerektiğini açığa çıkarmıştır (Karacaoğlu, 2008; Yılmaz ve Aydın, 2019). Bu nedenle teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecine entegre edilmesinde, öğretmen/adaylarının mesleki gelişimlerinin sağlanması, bu sürecin daha nitelikli ve kaliteli olmasını sağlayacaktır (Hew ve Brush, 2007). Bu doğrultuda öğretmen/adaylarının sahip olması gereken mesleki bilgi ve becerilere yönelik, teknolojik bilginin entegre edildiği Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramı karşımıza çıkmaktadır (Koehler ve Mishra, 2005).

TPAB, Şekil 1'de verilen TPAB Modeli'nin merkezinde yer alan, teknoloji, pedagoji ve konu alanının birleşiminden oluşan bilgi türüdür (Koehler ve Mishra, 2005). TPAB Modeli, bu üç bileşenin birbirinden bağımsız bir şekilde değil, bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini savunur (Koehler ve Mishra, 2009). Buna göre TPAB, teknolojinin nasıl entegre edileceğini bilmek değil, teknolojinin belirli bir konu alanına nasıl eklenileceğini bilmek olarak tanımlanabilir (Avcı, 2017).



**Şekil 1. TPAB modeli (Koehler ve Mishra, 2008)**

Öğretmen eğitiminde teknolojinin etkili bir şekilde entegre edildiği öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulması, öğretmen adaylarının TPAB'lerinin gelişiminde etkili olmaktadır (Niess, 2005). Ancak mevcut öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarına kullanmaları gereken teknoloji ile ilgili gerekli bilgi ve donanımı sağlama noktasında yetersiz kalmaktadır (Suharwoto ve Lee, 2005; Usta ve Korkmaz, 2010). Bu duruma paralel olarak günümüz öğretmen/adayları teknoloji çağında yetişen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamamakta (Karalar ve Aslan, 2017) ve öğretmen/adayları kendilerini bu nokta da yetersiz hissetmektedirler (Kramarski ve Michalsky, 2010). Bunun nedeni olarak öğretmen eğitimcilerinin, teknolojiyi kullanarak öğretim yapmak yerine teknolojik aracın nasıl kullanılacağını öğretmelerinden, teknoloji ile ilgili sadece bilgilerin verilmesinden ve teknolojik bilgiyi Pedagojik Alan Bilgisi'nden (PAB) bağımsız olarak ele almalarından kaynaklanmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006; Öksüz, Ak ve Uça, 2009). Bu nedenle öğretim sürecinde teknolojiyi etkili bir şekilde entegre eden ve kullanabilen (Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, Clair ve Harris, 2009), edindikleri bilgi ve becerileri sınıf içerisinde konu alanlarıyla uygun bir şekilde ilişkilendirerek uygulayabilen bireylerin yetiştirilmesi önemlidir (Loveless, 2003; Koçak Usluel, Kuşkaya Mumcu ve Demiraslan, 2007). Bu noktada öğretmen eğitimi programlarının içeriği önemli bir rol oynamakta olup (Hofer ve Grandgennett, 2012), TPAB'ı oluşturan üç bilgi türünün bütüncül bir bakış açısıyla nasıl ele alınıp uygulamaya konulacağı öğretmen adaylarına süreç içerisinde kazandırılmalıdır (So ve Kim, 2009).

Yapılan araştırmalar, öğretmen/adayları için mesleki gelişim programlarının, bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklendiği zaman en etkili olduğunu göstermektedir (UNESCO, 2002). Bilgi ve iletişim teknolojileri yardımı ile çevrimiçi öğrenme ortamları sayesinde zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde bilgiye erişim imkanı ve web tabanlı uygulamalar ile bireyler arasındaki etkileşim sağlanır (Gülbahar, 2017). Bu anlamda yüz yüze öğrenme ortamı (YYÖÖ) ile çevrimiçi öğrenme ortamının güçlü yönlerinin bir araya getirilerek kullanıldığı harmanlanmış öğrenme ortamı (HÖÖ) son zamanlarda öğretmen eğitimi açısından büyük ilgi görmeye başlamıştır. HÖÖ, tüm bireylerin aynı ortamda olmamasına rağmen, bireylerin çevrimiçi deneyimlerini paylaştığı, YYÖÖ'nun bir bileşimi olarak tanımlanmaktadır (Owston, Wideman ve Murphy, 2008). HÖÖ'nun boyutlarından olan yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında oluşturulan işbirlikli öğrenme ortamları öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sağlamada en önemli unsurlardan biridir (Qasem ve Viswanathappa, 2016). Çünkü birey çevresi ile ne kadar etkileşim içerisinde olursa öğrenmelerinin miktarı da o kadar artacaktır. Bu nedenle bireylerin hem birbirleri ile hem de öğretmenleri ile etkileşim ve işbirliği içerisinde bulunduğu öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Özden, 2005).

Öğretmen/adayı eğitiminde, TPAB'ın geliştirilmesi ile ilgili literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, 2000'li yılların başından itibaren bu çalışmalara hız verildiği ve giderek önemli bir yer kazandığı görülmektedir (Alayyar, Fisser ve Voogt, 2012; Angeli ve Valanides, 2013; Babacan, 2016; Canbazoglu Bilici, 2012; Harris ve Hofer, 2011; Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, Clair ve Harris, 2009; Jaipal Jamani, Figg, Gallagher, Scott, ve Ciampa, 2015; Jang ve Chen, 2010; Kaya ve diğer., 2013; Kılıç, Aydemir ve Kazanç 2019; Kuşkaya Mumcu, 2011; Mouza, Karchmer-Klein, Nandakumar, Özden-Yılmaz ve Hu, 2014; Qasem ve Viswanathappa, 2016; Sungur, 2014; Timur, 2011; Yang ve Chen, 2010). Ancak HÖO'nun kullanıldığı TPAB'ın gelişimi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ulusal ve uluslar arası alanda az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Alayyar, Fisser ve Voogt, 2012; Kaya ve diğer., 2013; Kılıç, Aydemir ve Kazanç, 2019; Qasem ve Viswanathappa, 2016; Sungur, 2014; Yang ve Chen, 2010). Örneğin; Yang ve Chen (2010), nicel veri toplama araçlarını kullanarak öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmalarında HÖO'nun yanı sıra WebQuest öğretim modeli ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarını kullanarak TPAB gelişimini incelemişlerdir. Alayyar, Fisser ve Voogt (2012), HÖO'yu kullandıkları araştırmalarının çevrimiçi boyutunda farklı teknolojilerin ve yazılımların nasıl kullanılacağına yönelik ve teknolojinin entegre edildiği örnek ders planları üzerine tasarım ekiplerinde çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Kaya ve diğerleri (2013)'nin yaptığı TUBİTAK projesi, öğretmen adaylarının TPAB seviyelerinin ve sınıf içi öğretim becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi şeklinde iki kısımdan oluşmuştur. Buna göre projenin ilk kısmında öğretmen adaylarının TPAB seviyeleri belirlenirken, ikinci kısmında TPAB ve sınıf içi öğretim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır ve bu kapsamda HÖO kullanılmıştır. Buna göre Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi (MÖYS), Web-Otantik Değerlendirme Sistemi, İşbirlikli Tartışmacı Öğrenme Nesne Ambarı ve e-portfolyo sistemi olmak üzere dört ana sistem kullanılmıştır. Qasem ve Viswanathappa (2016), nicel yaklaşımdan faydalandıkları araştırmalarında, kontrol grubunda ki dersi sınıf içerisinde ve bilgisayar laboratuvarında, deney grubundaki dersi ise HÖO'da yürütmüşlerdir. HÖO'nun yüz yüze boyutu çeşitli sunumlarla, çevrimiçi boyutu ise web tabanlı öğrenme platformunda yürütülmüştür. Sungur (2014), ağırlıklı olarak bilimin doğası ve bilimsel araştırma odaklı yürüttüğü araştırmasında TPAB, PAB ve sınıf içi öğretim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla HÖO'dan faydalanmıştır. Araştırmada üç farklı konu (fotosentez ve hücresel solunum, asit yağmurları ve elektrik) seçilmiş olup, TPAB bileşenlerinden teknolojinin entegre edildiği amaç bilgisi bileşeni çalışmaya dahil edilmemiştir. Kılıç, Aydemir ve Kazanç (2019), gece-gündüz ve mevsimlerin oluşumu konularında tek gruptan oluşan öğretmen adaylarının TPAB ve sınıf içi öğretim becerilerini geliştirmek için HÖO'yu kullanmışlardır. Buna göre araştırmanın çevrimiçi boyutunda MÖYS, Sanal Sınıf, Elektronik Portfolyo ve Yansıtıcı Öğretimsel Blog Sayfası gibi farklı çevrimiçi sistemlerden faydalanılmıştır. Bütün bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen/adaylarının TPAB ve sınıf içi öğretim becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Ayrıca yukarıda bahsi geçen bu araştırmaların her birinde HÖO'nun boyutlarından olan çevrimiçi öğrenme boyutunda farklı bileşen ve uygulamalar kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmen adaylarının (FBÖA) gök cisimleri konusunda TPAB ve alt bileşenlerine yönelik gelişimlerini sağlamak için deney grubunda HÖO, kontrol grubunda ise YYÖO kullanılmıştır. Buna göre deney grubu ile yürütülen çevrimiçi bölümde MÖYS üzerinde oluşturulan; çevrimiçi tartışma forumları, e-portfolyo ve haberleşme ve doküman paylaşım formu kullanılmış olup, yüz yüze bölümü ise tartışmacı yaklaşım temelli TPAB alt bileşenlerine yönelik verilen eğitimler, akran öğretimleri ve bu öğretimler üzerinden yapılan tartışmalarla yürütülmüştür. Ayrıca bu araştırmada Niess (2008) tarafından tanımlanan TPAB alt bileşenleri dikkate alınmış olup bu bileşenler; teknolojinin entegre edildiği amaç bilgisi, teknolojinin entegre edildiği program ve program materyalleri bilgisi, teknolojinin entegre edildiği öğrenme güçlüğünü belirleme bilgisi, teknolojinin entegre edildiği öğretim strateji ve yöntem bilgisi ve teknolojinin entegre edildiği değerlendirme bilgisidir. Buna göre bu araştırmanın amacı, YYÖO'ya kıyasla HÖO'ya göre yürütülen Özel Öğretim Yöntemleri-II (ÖÖY-II) dersinin, FBÖA'ların gök cisimleri konusunda TPAB ve alt bileşenleri üzerine olan etkisini araştırmaktır. Dolayısıyla yukarıda bahsi geçen uygulamalar ve etkinlikler ile yürütülen bu araştırmanın, literatürde yer alan diğer araştırmalardan farklı yönleri olması sebebi ile elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada dönüştürücü karma araştırma yöntemi kullanılmış olup, müdahale deseninden faydalanılmıştır. Dönüştürücü karma araştırma yönteminde herhangi bir veri türü (nitel gibi) toplanır ve analiz edilir. Ardından elde edilen veri, diğer bir veri türene (nicel gibi) dönüştürülür ve diğer bir veri analizi yöntemi kullanılarak analiz edilir. Burada elde edilen verilerden yola çıkılarak bulgular ayrı ayrı ele alınıp, sonuç kısmında birleştirilir ve genel sonuçlar elde edilir (Teddle ve Tashakkori, 2015). Bu araştırmada da FBÖA'ların TPAB ve alt bileşenlerindeki değişim, önce nitel veri toplama aracıyla elde edilmiş ve bu veriler içerik analizine tabi tutulduktan sonra puanlandırılarak nicel verilere dönüştürülmüştür. Ardından elde edilen nicel veriler analiz edilerek hem nitel hem de nicel veriler bulgular bölümünde ayrı ayrı ele alınıp incelenmiş ve sonuç bölümünde birleştirilerek yorumlanmıştır. Ayrıca bu araştırmada müdahale deseninden de faydalanılmıştır. Müdahale deseninde, deney ve kontrol gruplarına yönelik yapılan müdahale programının test edilmesi ve bu durumun elde edilen bulgular üzerinde etkisinin olup olmadığı yapılan müdahale programı ile belirlenmektedir (Creswell, 2019).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmaya 15 (8 kız, 7 erkek) deney grubu, 15 (9 kız, 6 erkek) kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma 2016-2017 öğretim yılının ilk yarısında ÖÖY-II dersini alan 4. sınıf fen bilimleri öğretmen adayları ile

yürütülmüş olup, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmen adayları, Anadolu'da bulunan iki farklı devlet üniversitesinden seçilmiştir.

### Uygulama Süreci

Bu araştırma TPAB ve alt bileşenlerinin geliştirilmesinin hedeflendiği ÖÖY-II dersi kapsamında yürütülmüş olup, dersler kontrol grubunda YYÖO'da, deney grubunda ise tartışma yaklaşımının esas alındığı HÖO'da yürütülmüştür. HÖO'ya göre tasarlanan ÖÖY-II dersinin bir bölümü YYÖO'da işlenirken, bir bölümü ise çevrimiçi öğrenme ortamında işlenmiş olup, işlenen konular ve ilgili olduğu TPAB alt bileşeni Tablo 1'de sunulmuştur. Dersin bir bölümünün yürütüldüğü çevrimiçi öğrenme ortamı, çevrimiçi tartışma forumları (senkron ve asenkron tartışmalar), e-portfolyo sistemi ve haberleşme ve doküman paylaşım formlarından oluşmaktadır. Bu çevrimiçi uygulamalar, e-öğrenme sistemlerinden birisi olan MÖYS üzerinden yürütülmüştür. MÖYS üzerinde açılan ÖÖY-II dersi kapsamında; senkron ve asenkron tartışmaların yürütülmesini sağlayan forumlar, yansıtıcı günlüklerin tutulabilmesi için e-portfolyo sistemi ile her türlü bilgi, dosya vb. paylaşımı gerçekleştirmeyi sağlayan haberleşme ve doküman paylaşım forumları oluşturulmuş ve uygulamalar bunlar üzerinden yürütülmüştür.

Çevrimiçi tartışmalardan biri olan senkron tartışmalar için deney grubu öğretmen adaylarından rastgele seçilen 3-4 kişiden oluşan 4 grup oluşturulmuş ve araştırmacının da katılımı ile her gruba ayrı ayrı günlerde her hafta senkron tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Asenkron tartışmalar için ise tüm deney grubu öğretmen adaylarının ve yine araştırmacının da katılımı ile bir hafta boyunca süren ve her hafta farklı konularda olmak üzere uygulama süresince tartışmalar yürütülmüştür. Bunun yanı sıra deney grubu öğretmen adaylarının edindikleri bilgi ve beceriler, deneyimler ile bunların TPAB üzerindeki etkilerini yansıtmak amacıyla e-portfolyo sistemini kullanarak yansıtıcı günlükler tutmuşlardır. Bu sistem içerisinde her öğretmen adayına özgü ve sadece öğretmen adayının kullanımına açık olan portfolyolar oluşturulmuş ve öğretmen adayları günlüklerin yanı sıra geliştirdikleri bireysel ürünlerini de bu sisteme yükleyebilme fırsatından faydalanabilmişlerdir. Haberleşme ve doküman paylaşım formu ile de senkron ve asenkron tartışmalarda kullanılan çeşitli dokümanların (pdf dosyaları, ses ve video kayıtları, makale, tez vb.) paylaşımı ve öğretmen adaylarıyla iletişimin kurulması sağlanmıştır.

Deney grubu ile gerçekleştirilen HÖO'nun boyutlarından bir diğeri olan YYÖO'da; TPAB, alt bileşenleri ve akran öğretimlerine yönelik tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra bazı bilgisayar programlarının (Cmap Tool, Movie Maker, Microsoft Photo Story 3 vb.) kullanımına yönelik uygulamaların yapıldığı haftalarda, her öğretmen adayının bilgisayar kullanabileceği ve bireysel olarak çalışabileceği şekilde bilgisayar laboratuvarı kullanılmıştır. Bu öğrenme ortamında gerçekleştirilen ders, araştırmacı tarafından yürütülmüş ve yapılan tartışmalar, öğretmen adaylarının katılım gösterdiği bireysel, ikili, küçük grup ve büyük grup tartışmaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca HÖO'da yürütülen yüz yüze ve çevrimiçi tartışmalarda, literatürden elde edilen veya araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler kullanılmıştır.

Kontrol grubuyla yürütülen yüz yüze derslerde ise; Özel Öğretim Yöntemleri-I dersi kapsamında öğrenilen teorik bilgilerin nasıl uygulanacağı, yaşanan problemlerin nasıl çözüme kavuşturulacağı, uygulama okullarında etkili bir şekilde nasıl kullanılacağına yönelik ve öğretmen adaylarının çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak aktif katılımların gerçekleştirildiği akran öğretimleri ile yürütülmüştür.

**Tablo 1. Araştırma kapsamında kullanılan HÖÖ'da haftalık yürütülen uygulamalar, etkinlikler ve ilgili olduğu TPAB alt bileşeni**

Haftalar	Konular	Yüz yüze ve Çevrimiçi Derslerde Yürütülen Etkinlikler
1. Hafta	Genel Bilgilendirme	-ÖÖY-II dersi kapsamında gerçekleştirilecek olan yüz yüze ve çevrimiçi tartışmalar hakkında bilgilendirmelerin yapılması - Çevrimiçi ortamın (MÖYS) tanıtılması ve pilot uygulamaların yapılması
2. Hafta	Amaç Bilgisi, Teknolojik Bilgi	-TPAB modeli ve bu model kapsamında mükemmel bir fen bilimleri öğretmeninde bulunması gereken bilgi ve becerilerin tartışılması -Teknoloji entegrasyonunun önemi ve bu doğrultuda amaç bilgisinin tartışılması -Fen bilimleri öğretim programından seçilen kazanımlara ilişkin öğrenme öğretme, değerlendirme, öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi gibi durumlara teknolojinin entegre edilmesi ile ilgili tartışmaların yapılması
3. Hafta	Program Bilgisi	-2005 ve 2013 yıllarına ait fen bilimleri dersi öğretim programının incelenmesi ve tartışılması -Mevcut öğretim programı kapsamında seçilen kazanıma ilişkin bir ders kitabı bölümünün geliştirilmesi ile ilgili tartışmaların yapılması
4. Hafta	Teknolojinin Entegre Edildiği Program ve Program Materyalleri Bilgisi, Öğrenme Güçlüğü Belirleme Bilgisi	-İlköğretim öğrencilerinin fen bilimlerinde sahip oldukları öğrenme güçlükleri -MEB fen bilimleri öğretim programı ile uyumlu çeşitli teknolojilerin (EBA, Vitamin, Morpa Kampüs vb.) tanıtılması -İlköğretim öğrencilerinin öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ile ilgili literatür taraması yapılarak farklı veri toplama araçlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve tartışmaların yapılması -Araştırmacı tarafından hazırlanan vignette üzerinden öğrenme güçlüklerinin belirlenmesine ilişkin tartışmaların yapılması
5. Hafta	Teknolojik Bilgi, Teknolojinin Entegre Edildiği Öğrenme Güçlüğü Belirleme Bilgisi	- İlköğretim öğrencilerinin fen bilimlerinde sahip oldukları öğrenme güçlüklerinin teknoloji ile belirlenmesi ve bu süreçte teknolojinin önemi -Dijital hikâye veya karikatürize hikâye oluşturma ve ilgili bilgisayar programlarının tanıtılması (Movie Maker, Microsoft Photo Story 3 ve Tondoo) -Ders planının nasıl hazırlanacağı, amacı, önemi vb. ile ilgili tartışmaların yapılması -Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndan seçilen kazanıma yönelik, öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi sürecine teknolojinin entegre edilmesi ile ilgili vignettelerin oluşturulması ve tartışmaların yapılması
6. Hafta	Değerlendirme Bilgisi, Teknolojinin Entegre Edildiği Değerlendirme Bilgisi	-Geleneksel, alternatif ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının tanıtılması -Çeşitli değerlendirme tekniklerinin (kavram haritası, Vee diyagramı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç vb.) incelenmesi ve nasıl kullanılacağına ilişkin tartışmaların yapılması -Değerlendirme sürecine teknolojinin entegre edilmesi ile ilgili etkinlikler üzerine tartışmaların yapılması -MEB fen bilimleri 7. sınıf ders kitabında yer alan çeşitli değerlendirme etkinlikleri ile ilgili tartışmaların yapılması
7. Hafta	Teknolojinin Entegre Edildiği Değerlendirme Bilgisi	-Cmap Tool bilgisayar programı ile kavram haritası oluşturma ve kullanılacak rubrikler, öz/ akran değerlendirme ve dönütle ile ilgili tartışmaların yapılması -Değerlendirme sürecine teknolojinin entegre edilmesi ile ilgili etkinlikler üzerine tartışmaların yapılması
8. Hafta	Öğretim Strateji ve Yöntem Bilgisi, Teknolojinin Entegre Edildiği Öğretim Strateji ve Yöntem Bilgisi	-Yapılandırmacı yaklaşım, araştırma-sorgulama yaklaşımı, 5E, 7E ve Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM) -OBYM'nin ilk iki aşamasına teknolojinin entegre edilmesi, örnek ders planları üzerinden tartışmaların yapılması ve çeşitli kazanımlarda ders planlarının oluşturulması
9. Hafta	Öğretim Strateji ve Yöntem Bilgisi, Teknolojinin Entegre Edildiği Öğretim Strateji ve Yöntem Bilgisi	-OBYM'nin son iki aşamasına teknolojinin entegre edilmesi, örnek ders planları üzerinden tartışmaların yapılması ve çeşitli kazanımlarda ders planlarının oluşturulması
10-11-12-13. Haftalar	Akran Öğretimi Uygulamaları	-Edinilen bilgi ve beceriler kapsamında OBYM'ye göre akran öğretimi uygulamalarının gerçekleştirilmesi -Akran öğretileri ile ilgili öz, akran ve öğretim üyesi değerlendirmelerinin gerçekleştirilmesi

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada FBÖA'ların gök cisimleri konusunda TPAB ve alt bileşenlerindeki değişimi tespit etmek için uygulamaların başında ve sonunda olmak üzere ders planı hazırlama metodu (DPHM) ve vignetteye dayalı yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Ders planlarından ve vignetteye dayalı yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin puanlandırılması ile de nicel veriler elde edilmiştir.

### Ders Planı Hazırlama Metodu (DPHM)

DPHM, Berenson ve diğerleri (1997) ve Van der Valk ve Broekman (1999) tarafından geliştirilmiş olup, TPAB ve PAB ile ilgili yapılan araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Kaya ve diğer., 2013; Kılıç, Aydemir ve Kazanç, 2019; Özden, 2008; Parlak Yılmaz, 2016; Sungur, 2014). Bu araştırmada da FBÖA'ların gök cisimleri konusuna ilişkin TPAB ve alt bileşenlerindeki değişimi belirlemek amacıyla uygulamaların başında ve sonunda olmak üzere DPHM'den faydalanılmıştır. Bu doğrultuda FBÖA'lardan gök cisimleri konusuna ilişkin seçtikleri bir veya birden fazla kazanıma yönelik olarak en az iki ders saatinden oluşacak şekilde ders planlarını oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının ders planlarını oluşturmaları için yaklaşık olarak 80-90 dakika süre verilmiş ve bu zaman içerisinde birbirlerinden etkilenmemeleri ve herhangi bir kaynaktan faydalanmamalarına özen gösterilmiştir.

### Vignetteye Dayalı Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Bu araştırmada, harmanlanmış öğrenme temelli ÖÖY-II dersini alan FBÖA'ların gök cisimleri konusunda TPAB'larında meydana gelen değişimi incelemek amacıyla, öğretmen adaylarıyla vignetteye dayalı yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, özellikle nitel yaklaşımların kullanıldığı araştırmalarda katılımcılardan daha detaylı bir şekilde veri elde etmek amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır (Yılmaz ve Yanarateş, 2020). Çalışmanın amacı doğrultusunda literatürden faydalanılarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, gök cisimleri konusunun işlendiği herhangi bir ilköğretim sınıfında gerçekleşmesi muhtemel, gerçeğe daha yakın durumları içerisinde bulunduran vignetteye dayanmaktadır. Vignette içerisinde bulunan bu durumlar, TPAB ve alt bileşenlerinden sadece birini değil, birden fazla bileşeni aynı durum içerisinde belirlemeye yönelik olarak oluşturulmuştur. Bu oluşturulan vignetteye dayalı yarı yapılandırılmış görüşme formu, aynı zaman da TPAB alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve verilen dönütler dikkate alınarak düzenlenmiştir. Buna göre; gök cisimleri konusunda hazırlanan bu vignette, 40 dakikalık bir dersi anlatan beş ana bölümden oluşmakta olup, yapılan görüşmelerde bu beş bölüm öğretmen adaylarına aşama aşama sunulmuştur. Her bölümde öğretmen adaylarına tespiti yapılmak istenen TPAB ve alt bileşenlerine yönelik olarak açık uçlu sorulardan oluşan toplamda yedi soru sorulmuştur ve bu sayede vignette içerisinde yer alan problemlere yönelik öğretmen adaylarının ne düşündükleri ve nasıl çözüm yolları üreteceklerine ilişkin görüşlerini açıklamaları sağlanmıştır. Ayrıca vignette içerisinde teknolojinin dahil edilmediği bölümlerde öğretmen adaylarının TPAB'ının tespitinde, öncelikle kendilerinin teknolojiyi ilgili sürece nasıl ve ne şekilde entegre edeceklerini ifade etmeleri beklenmiş ancak bunu belirtmeyen öğretmen adaylarına açık bir şekilde teknolojiyi dersin ilgili bölümüne nasıl ve ne şekilde entegre edeceklerine yönelik sorular sorulmuştur.

Uygulamalar öncesi ve sonrasında, deney ve kontrol grubunda bulunan bütün öğretmen adayları ile aynı form üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş olup, uygulamalar öncesinde görüşmeler yaklaşık 45-55 dakika, uygulamalar sonrasında ise yaklaşık 65-70 dakika sürmüştür. Yapılan bütün görüşmeler ses kaydına alınmış olup, daha sonrasında elde edilen veriler metinsel içeriklere dönüştürülerek analiz edilmiştir.

### Veri Analizi

Araştırmada kullanılan DPHM ve vignette dayalı yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler bütüncül bir bakış açısıyla eş zamanlı olacak şekilde içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin kodlanması için genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama türünden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tür kodlamada daha önceden tespit edilmiş genel bir kuramsal yapının belirlenmesi mümkün olup, bu araştırmada da TPAB kuramsal yapıyı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda TPAB çerçevesinde ana temalar belirlenmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda da bu temaların içerisinde yer alan kategori ve kodlar tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen kodların güvenilirliğinde, ilgili konu alanında uzman bir kişiden yardım alınmış ve deney ve kontrol gruplarından rastgele seçilen 11 öğretmen adayına ait ön ve son testlerinden elde edilen veriler bu amaçla kullanılmıştır. Araştırmacı ile uzman kişinin elde ettiği kodlar karşılaştırılarak görüş ayrılıklarının olduğu kodlar üzerinde gerekli incelemeler yapılmış ve kodlamanın son hali oluşturulmuştur. Bunun sonucunda güvenilirlik hesaplanmış ve elde edilen kodlayıcı güvenilirliği 0,88 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel veriler, literatürdeki çalışmalardan faydalanılarak nicel verilere dönüştürülmüştür (Bozkurt ve Kaya, 2008; Kaya, 2009). Buna göre elde edilen nitel veriler, *bilimsel olarak yeterli açıklama (3,5 puan)*, *kısmen bilimsel düzeyde açıklama (1 puan)* ve *bilimsel olmayan açıklama (0 puan)* şeklinde puanlandırılmış nicel veriler elde edilmiştir. Bu nicel verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Parametrik testler için gereken varsayımların sağlanamamasından dolayı bu analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu test, iki bağımsız grup arasında ki farklılıkları tespit etmek için kullanılmıştır (Pallant, 2005). Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizini yapmak için ise SPSS 17.00 istatistik paket programı kullanılmıştır.

### Teknolojinin Entegre Edildiği Amaç Bilgisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Gök cisimleri konusunda her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının teknolojinin entegre edildiği amaç bilgisi ile ilgili Tablo 2'deki ön verileri incelendiğinde, deney (%73) ve kontrol grubu (%93) öğretmen adaylarının bilimsel olmayan açıklamalarda buldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma amaçlarına bakıldığında çoğunluğunun bilgiyi sunma, pekiştirme, görsellik katma amacıyla teknolojiyi kullanacakları ve bazılarının ise sınıf hâkimiyetini sağlamakta zorlanacakları ya da öğrencinin dikkatini dağıtacağı gerekçesiyle teknolojiyi kullanmayacaklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının birçoğunun öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve değerlendirme sürecine teknolojiyi entegre ederek nasıl yapacaklarını bilmediklerinden dolayı teknolojiyi kullanmak istemedikleri belirlenmiştir. Son testlerden elde edilen veriler incelendiğinde ise öğrenme ve öğretme, öğrenme güçlüklerini belirleme ve değerlendirme sürecine teknolojiyi entegre etme amaçlarına ilişkin deney grubu öğretmen adaylarının hemen hemen yarısının bilimsel düzeyde (%53) açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Buna karşın kontrol grubu öğretmen adaylarının ise hemen hemen yarısının kısmen bilimsel düzeyde (%53) açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Buna göre deney grubu öğretmen adayları gök cisimleri gibi gözlem yapılması zor ya da imkansız olan soyut konular da öğrencilerin anlamlı öğrenebilmelerini sağlamak amacıyla derslerine teknolojiyi entegre edeceklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra ilgili konuda öğrencilerdeki kavram yanlışlarını tespit etmek ve bu yanlışları gidermek, bunun için etkili tartışma ortamlarının oluşturulmasını sağlamak ve edinilen bilgileri etkili bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla da teknolojiden faydalanacaklarını ifade etmişlerdir.

### Teknolojinin Entegre Edildiği Program ve Program Materyal Bilgisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

TPAB'ın bu alt bileşeni ile ilgili Tablo 2'deki ön ve son veriler incelendiğinde, değişimin deney grubu yönünde olduğu görülmektedir. Gök cisimleri konusunda ön verilere bakıldığında deney (%80) ve kontrol (%53) grubundaki öğretmen adaylarının bilimsel olmayan açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, her iki grupta bulunan öğretmen adaylarının teknolojinin entegre edildiği fen bilimleri öğretim programı ve bu programla uyumlu materyal bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Tablo 2'deki son verilere bakıldığında ise deney grubu öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%73) bilimsel olarak yeterli açıklamalarda buldukları, kontrol grubunun öğretmen adaylarının ise kısmen bilimsel (%46) ve bilimsel olmayan (%40) açıklamalar da buldukları görülmektedir. Teknolojinin entegre edildiği program ve bu programla uyumlu Vitamin, EBA, Morpa Kampüs gibi siteler ve bu sitelerde gök cisimleri konusu ile ilgili yer alan öğrenme nesnelere ilişkin deney grubu öğretmen adaylarının bilgilerinin olduğu, ancak kontrol grubu öğretmen adaylarının bu sitelerden bazılarını bildikleri fakat bu sitelerde yer alan öğrenme nesnelere ilişkin bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Kontrol grubu öğretmen adaylarından bazılarının ise programla uyumlu siteler yerine internetten herhangi bir siteden edinecekleri video, animasyon vb. kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

### Teknolojinin Entegre Edildiği Öğrenme Güçlüğü Belirleme Bilgisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Gök cisimleri konusu ile ilgili teknolojinin entegre edildiği öğrenme güçlüğü belirleme bilgisi ile ilgili deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının, sorulan 1. (%93, %93) ve 2. (%93, %86) soruya bilimsel olmayan açıklamalar yaptıkları Tablo 2'de görülmektedir. Elde edilen ön verilere bakıldığında, ön bilgilerin belirlenmesi amacı ile derse giriş aşamasında öğretmen adaylarının teknolojiden faydalanmadıkları ya da rastgele seçilen bir web sitesinden ulaştıkları bir videoyu ön bilgiyi belirlemek için değil de öğrencilerin dikkatlerini çekmek için ve bu video üzerinden soru-cevap tekniğini kullanarak dersi yürütmek için kullandıkları görülmüştür. Bu durumun aksine elde edilen son verilere bakıldığında, deney grubu öğretmen adaylarının sorulan 1. (%66) ve 2. (%53) soruya bilimsel olarak yeterli açıklamalar yaptıkları ancak kontrol grubu öğretmen adaylarının ise 1. ve 2. soruya kısmen bilimsel (%53, %53) ve bilimsel olmayan (%46, %46) açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Buna göre deney grubu öğretmen adaylarının öğrencilerin gök cisimleri konusunda ön bilgilerini ya da öğrenme güçlüklerini açığa çıkarmak amacıyla Microsoft Photo Story 3 ya da Toondoo gibi bilgisayar programları ile kendilerinin oluşturacakları dijital hikayeleri, animasyonları ya da videoları süreç içerisinde etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarından bahsettikleri görülmüştür. Buna göre öğretmen adayları kullandıkları öğrenme nesnelere üzerinden, sınıftaki bütün öğrencilere tahmin ve gözlem yaptırarak, zihinlerindeki bilgileri çizim, yazı vs. yolu ile aktarmalarını sağlayarak, ön bilgilerini belirleyeceklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın kontrol grubu öğretmen adaylarının yaptıkları açıklamalar incelendiğinde, genellikle uygun olmayan çeşitli sitelerden elde edecekleri animasyon ve videolardan faydalanacakları ancak bunları etkili bir şekilde nasıl kullanacakları ile ilgili uygun açıklamalar yapamadıkları ya da bunlar üzerinden soru-cevap yolu ile sınıftan seçtikleri birkaç öğrencinin ön bilgileri belirleyeceklerini ifade ettikleri görülmüştür.

### Teknolojinin Entegre Edildiği Öğretim Strateji Ve Yöntem Bilgisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Gök cisimleri konusunda deney (%100) ve kontrol (%93) grubunda öğretmen adaylarına ait ön bulgular incelendiğinde, bilimsel olmayan açıklamalarda buldukları Tablo 2'de görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çoğunlukla derslerinde soru cevap tekniğini, düz anlatım yöntemini ve tahta-tebeşiri kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra teknolojiyi kullanan öğretmen adaylarının ise genellikle slayttan faydalandıkları ve bunu da görsellik sağlaması, dikkat çekmesi ya da dersi özetlemek ve pekiştirmek amacı ile kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca teknolojinin gereksiz olduğunu ve öğrenme üzerinde etkili olmadığını düşünen öğretmen adaylarının da olduğu tespit edilmiştir. Son verilere ilişkin bulgulara bakıldığında ise

deney grubu öğretmen adaylarının bilimsel açıklamalar yaptıkları (%66), kontrol grubu öğretmen adaylarının ise bilimsel olmayan açıklamalara (%80) yer verdikleri görülmüştür. Buna göre deney grubu öğretmen adaylarının 5E öğrenme döngüsünü, OBYM'yi, argümantasyonu vb. araştırma sorgulama yaklaşımına dayalı yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmüştür. Ayrıca bazılarının da EBA, Morpa Kampüs gibi web sitelerinden elde ettikleri ya da Microsoft Photo Story 3, Movie Maker gibi programlar aracılığıyla kendilerinin oluşturdukları öğrenme nesnelere kullanarak öğrenme öğretme sürecinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Kontrol grubu öğretmen adaylarının ise gök cisimleri konusunun yapısı itibarıyla düz anlatım, soru-cevap tekniklerinin daha uygun olduğunu, teknolojiden de görsellik sağlama amacı ile slayttan ya da uygun olmayan sitelerden edindikleri videolardan faydalanacaklarını ifade ettikleri görülmüştür.

**Tablo 2. TPAB alt bileşenlerine ilişkin elde edilen ön-son verilerin analiz**

Konu	TPAB Bileşenleri	Anlama Düzeyi											
		Bilimsel Olarak Yeterli Açıklama				Kısmen Bilimsel Düzeyde Açıklama				Bilimsel Düzeyde Olmayan Açıklama			
		Ön		Son		Ön		Son		Ön		Son	
		DG	KG	DG	KG	DG	KG	DG	KG	DG	KG	DG	KG
Gök Cisimleri	Teknolojinin Entegre Edildiği Amaç Bilgisi	0	0	8	0	4	1	7	8	11	14	0	7
		%0	%0	%53,33	%0	%26,66	%6,66	%46,66	%53,33	%73,33	%93,33	%0	%46,66
	Teknolojinin Entegre Edildiği Program ve Program Materyal Bilgisi	0	0	11	6	3	7	4	7	12	8	0	2
		%0	%0	%73,33	%40	%20	%46,66	%26,66	%46,66	%80	%53,33	%0	%13,33
	Teknolojinin Entegre Edildiği Öğrenme Güçlüğü Belirleme Bilgisi	0	0	10	0	1	1	4	8	14	14	1	7
		%0	%0	%66,66	%0	%6,66	%6,66	%26,66	%53,33	%93,33	%93,33	%6,66	%46,66
	Teknolojinin Entegre Edildiği Öğretim Strateji ve Yöntem Bilgisi	0	0	10	0	0	1	4	3	15	14	1	12
	%0	%0	%66,66	%0	%0	%6,66	%26,66	%20	%100	%93,33	%6,66	%80	
	Teknolojinin Entegre Edildiği Değerlendirme Bilgisi	0	0	8	0	0	0	5	2	15	15	2	13
		%0	%0	%53,33	%0	%0	%0	%33,33	%13,33	%100	%100	%13,33	%86,66
		0	0	10	0	0	0	1	2	15	15	4	13
		%0	%0	%66,66	%0	%0	%0	%6,66	%13,33	%100	%100	%26,66	%86,66

### Teknolojinin Entegre Edildiği Değerlendirme Bilgisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Gök cisimleri konusunda teknolojinin entegre edildiği değerlendirme bilgisine yönelik Tablo 2'deki ön verilere göre, her iki gruptaki öğretmen adaylarının tamamının 1. ve 2. sorularda bilimsel olmayan ifadelerde buldukları görülmektedir. Elde edilen verilere bakıldığında öğretmen adaylarının değerlendirmeyi teknoloji ile nasıl yapacakları hakkında bir fikirlerinin olmadığı, bundan önce böyle bir şeyle karşılaşmadıkları veya düşünmedikleri, ya da geleneksel değerlendirme yaklaşımına göre geliştirdikleri değerlendirme etkinliklerini (çoktan seçmeli, boşluk doldurma vb.) sınıfa yansıtmak amacı ile teknolojiyi kullandıkları gibi düşüncelerinin oldukları belirlenmiştir. Tablo 2'deki son veriler incelendiğinde ise deney grubu öğretmen adaylarının gök cisimleri konusunda sorulan 1. (%53) ve 2. (%66) soruya bilimsel olarak yeterli açıklamalar yaptıkları, kontrol grubu öğretmen adaylarının ise sorulan 1. (%86) ve 2. (%86) soruya kısmen bilimsel düzeyde açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Buna göre deney grubu öğretmen adayları değerlendirme sürecinde öğrencilerin, Microsoft Photo Story 3 programından dijital hikayeler ve Cmap Tool ve Kidspiration programlarından da dijital kavram haritaları oluşturularak sağlayarak, teknolojiyi entegre ettikleri süreç odaklı değerlendirme etkinliklerini gerçekleştireceklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra MÖYS ve yansıtıcı günlükleri kullanarak öğrencileri etkili bir şekilde değerlendirip dönüt vereceklerini, öz ve akran değerlendirmelerini yaptırabileceklerini, rubriklerin oluşturulmasında öğrenci görüşlerine yer vereceklerini de belirtmişlerdir. Kontrol grubu öğretmen adaylarının ise geleneksel değerlendirme tekniklerini kullanarak teknolojiyi entegre etmeden öğrencileri değerlendirdikleri

görüldükçe, bazılarının ise teknolojiyi sınıfa yansıtma amaçlı kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra bazılarının da kavram haritası, proje gibi otantik değerlendirme araçlarını kullandıkları ancak teknolojiyle etkili bir şekilde bütünleştiremedikleri ve sonuç odaklı bir değerlendirme yaptıkları görülmüştür.

### FBÖA'ların TPAB'larının Değişimine İlişkin İstatistiksel Analizler

Bu çalışmada, FBÖA'ların TPAB'ları üzerine YYÖÖ'ya kıyasla HÖÖ'nun etkisini incelemek için, elde edilen ön ve son testlere Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Gök cisimleri konusunda deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının TPAB becerilerine ilişkin, DPHM ve vignetteye dayalı yarı yapılandırılmış görüşmelere ait ön testlerden aldıkları puanların sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ön testlerine ilişkin Mann-Whitney U sonuçları**

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	15	14.50	217.50	97.50	.496
Kontrol Grubu	15	16.50	247.50		

Uygulamalar öncesinde, deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının gök cisimleri konusunda ön test puanlarında anlamlı farklılık yoktur ( $U=97.50$ ;  $p=0.496$ ;  $p>.05$ ). Yapılan incelemede, grupların gök cisimleri konusunda TPAB becerilerine ilişkin ön bilgilerinin birbirine çok yakın olduğu görülmüştür.

**Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının son testlerine ilişkin Mann-Whitney U sonuçları**

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	15	22.10	331.50	13.50	.000
Kontrol Grubu	15	8.90	133.50		

Tablo 4'e bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının gök cisimleri konusunda son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş ( $U=13.50$ ;  $p=0.00$ ;  $p<.05$ ) ve sıra ortalamaları dikkate alındığında tespit edilen bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, YYÖÖ'ya kıyasla HÖÖ'ya göre tasarlanan ÖÖY-II dersi, FBÖA'ların gök cisimleri konusunda TPAB becerileri üzerinde daha fazla etkili olmuştur.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Yüz yüze öğrenme ortamına kıyasla HÖÖ'nun FBÖA'ların gök cisimleri konusunda TPAB'ları üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, ön ve son verilerin analizinden elde edilen bulgular değişimin deney grubu yönünde olduğunu göstermiştir. Ön verilerden elde edilen bulgulara göre gök cisimleri konusunda her iki gruptaki öğretmen adaylarının TPAB'nın tüm alt bileşenlerinde yetersiz olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının TPAB ve alt bileşenlerine ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu ifade eden araştırmaların mevcut olduğu da görülmektedir (Kaya ve diğer., 2013; Kılıç, Aydemir ve Kazanç, 2019; Sungur, 2014). Bunun nedeni olarak eğitim bilimleri alanında yer alan Fen Teknoloji Programı ve Planlama, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ölçme ve Değerlendirme ile Özel Öğretim Yöntemleri gibi pedagojik içerikli derslerin teknoloji ve alandan bağımsız bir şekilde, TPAB ve alt bileşenleri dikkate alınmadan verilmesi olarak gösterilebilir. Ayrıca bahsi geçen derslerin ders saat sayılarının ve içeriklerinin de TPAB açısından yetersiz olduğu söylenebilir (Canbazoğlu Bilici, Yamak, Kavak ve Guzey, 2013). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının teknolojik bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmaması da bu sonucun nedenleri olarak ifade edilebilir. Nitekim literatürde de eğitim fakültelerinde, teknolojik ve pedagojik derslerin birbirinden bağımsız şekilde verildiği ve bu derslerin TPAB'ı geliştirmediğini ifade eden araştırmalar mevcuttur (Krauskopf, Zahn, Hesse ve Pe, 2014; Korucu, Usta ve Atun, 2017).

TPAB'nın alt bileşenlerinden birisi olan teknolojinin entegre edildiği amaç bilgisi ile ilgili olarak ön verilere bakıldığında çoğu öğretmen adayı teknolojiyi dikkat çekmek, görsellik sağlamak, soyut konuların somutlaştırılması, konuyu pekiştirmek ve açıklama yapmak amaçlı kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra az sayıda öğretmen adayının teknolojiden faydalandığı fakat dersin hangi aşamasında nasıl ve ne şekilde kullanacaklarını bilmedikleri ve çoğu öğretmen adayının da ön bilgileri tespit etme, öğrenme güçlüklerinin giderilmesi ve değerlendirme etkinliklerine teknolojiyi entegre etme noktasında bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Literatürde de öğrencilerin dikkatini çekme (İnel, Evrekli ve Balım, 2011; Kapucu Seçkin, 2014; Timur, 2011) ve soyut konuların somutlaştırılması (İnel, Evrekli ve Balım, 2011; Timur, 2011; Türel ve Johnson, 2012) gibi teknolojinin kullanım amacına yönelik benzer ifadelerin elde edildiği araştırmalara rastlanmaktadır. Teknolojinin entegre edildiği program ve program materyal bilgisi alt bileşeni ile ilgili, öğretmen adaylarının gök cisimleri konusunda öğretim programıyla uyumlu bir şekilde kullanabilecekleri animasyon, simülasyon vb. öğrenme nesnelere ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Benzer



şekilde alt bileşenlerden bir diğeri olan teknolojinin entegre edildiği öğrenme güçlüğüne belirleme bilgisinde de, ön bilgilerin tespit edilmesi ve öğrenme güçlüklerinin giderilmesi noktasında hangi teknolojiyi nasıl entegre edeceklerini bilmedikleri ve bu aşamalarda daha çok soru cevap tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Timur (2011), yaptığı araştırmasında da öğrenme öğretme sürecinde kavram yanlışlarının teknoloji kullanılarak tespit edilmesine ilişkin öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra teknolojinin entegre edildiği öğretim strateji ve yöntem bilgisine ilişkin öğretmen adaylarının genellikle düz anlatım, soru-cevap gibi geleneksel öğretim yaklaşımlarını kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Burada öğretmen adaylarının teknolojiden hiç faydalanmadıkları ya da ilgili konuyu açıklamak ve pekiştirmek amaçlı kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının TPAB alt bileşenleri arasında en başarısız oldukları bilgi türü ise teknolojinin entegre edildiği değerlendirme bilgisidir. Öğretmen adaylarının geleneksel değerlendirme yaklaşım ve tekniklerinden ev ödevi, soru-cevap, çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi teknolojiyi barındırmayan uygulamalardan faydalanarak öğrencileri değerlendirdikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarına ilave olarak teknolojiyi entegre ederek değerlendirmeyi nasıl yapacakları sorulmuş ve genellikle bu konu ile ilgili bir fikirlerinin olmadığı, daha önce böyle bir şeyle karşılaşmadıkları ya da projeksiyon cihazından faydalanarak geleneksel yöntemlerle hazırladıkları değerlendirme etkinliklerini sınıfa yansıtarak kullanacakları görülmüştür. Değerlendirme sürecine teknolojinin bu şekilde entegre edilmesi öğrenme sürecini zenginleştirmeyeceği gibi bu sürecin etkili ve verimli olmayacağını da gösterir (Ward, Roden, Hewlett ve Foreman, 2008).

Son verilerin analizine göre ise deney grubu öğretmen adaylarıyla yürütülen harmanlanmış öğrenme temelli ÖÖY-II dersinden sonra, öğretmen adaylarının TPAB ve alt bileşenlerinde önemli bir gelişim olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak HÖÖ'nun, fikir alışverişinde bulunmaya ve anında geri bildirim almaya imkan tanımış olması (Jang ve Chen, 2010), bireyler arasındaki etkili iletişimi sağlamış olması (Dalgarno ve Colgan, 2007), çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarını (Tai, Pan ve Lee, 2015) ve zaman ve mekândan bağımsız okul dışı öğrenme ortamlarını sağlamış olması (Dikmenli ve Eser Ünalı, 2013; Marangoz, 2016) gösterilebilir. Ayrıca harmanlanmış öğrenme ortamı bireylere kendini sürekli geliştirebilme imkânı sağlayarak, mesleki açıdan gelişim göstermelerine imkân tanır (Qasem ve Viswanathappa, 2016). Bunun yanı sıra MÖYS üzerinden tutulan yansıtıcı günlükler ve akran öğretimleri üzerine forumlarda yapılan tartışmalar, öğretmen adaylarının bazı TPAB alt bileşenleri ile ilgili bilgileri üzerinde de önemli bir etkiye sahip olmuş (Jang ve Chen, 2010) ve okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması öğretimin niteliğini arttırmıştır (Yiğit Koyunkaya, 2017). Literatürde de yapılan araştırmalar incelendiğinde, HÖÖ'nun TPAB ve alt bileşenleri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu birkaç araştırmaya rastlanmaktadır (Alayyar, Fisser ve Voogt, 2012; Kaya ve diğer., 2013; Kılıç, Aydemir ve Kazanç, 2019; Qasem ve Viswanathappa, 2016; Sungur, 2014; Yang ve Chen, 2010).

Son verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre, TPAB alt bileşenlerinden biri olan teknolojinin entegre edildiği amaç bilgisini ile ilgili olarak, kontrol grubu öğretmen adaylarına kıyasla deney grubu öğretmen adaylarında önemli bir gelişimin olduğu görülmüştür. Bu alt bileşenle ilgili olarak öğretmen adaylarından elde edilen verilere bakıldığında, öğrenme güçlüklerini belirleme, kavram yanlışlarını giderme, değerlendirme vb. noktalarda teknolojiden faydalandıkları ve bu teknolojileri sınıf ortamında etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra teknolojinin kullanıldığı derslerin daha zevkli ve eğlenceli olduğunu, soyut kavramların somutlaştırıldığını ve öğrencilerin daha rahat tahmin ve gözlem yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmalarda bu alt bileşenle ilgili etkinlikler üzerinden derinlemesine gerçekleştirilen tartışmalar neticesinde bu sonuca ulaşıldığı söylenebilir. Literatürde de benzer sonuçların elde edildiği araştırmaların olduğu görülmektedir (Kılıç, Aydemir ve Kazanç, 2019). Teknolojinin entegre edildiği program ve program materyal bilgisinde de kontrol grubuna kıyasla deney grubu öğretmen adaylarının önemli bir gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak deney grubu öğretmen adaylarından elde edilen verilere bakıldığında Vitamin, EBA, Morpa Kampüs, Fen Okulu.net gibi programla uyumlu sitelerde gök cisimleri konusu ile ilgili yer alan çeşitli öğrenme nesnelerini kullandıkları görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak etkili bir şekilde gerçekleştirilen çevrimiçi tartışmalar ile e-portfolio sisteminde tutulan yansıtıcı günlüklere ilişkin verilen dönütler gösterilebilir. MÖYS üzerinde öğretmen adaylarının yararlandıkları çevrimiçi tartışma forumlarının, ders materyallerinin olması, küçük sınavların ve ödevlerin olması öğretmen adaylarının TPAB'larını arttırabilir (Yazar ve Şimşek, 2015). TPAB'ın bir diğer alt bileşeni olan teknolojinin entegre edildiği öğrenme güçlüğüne belirleme bilgisini ile ilgili olarak deney grubu öğretmen adaylarının çoğunluğunun kavram yanlışlarının ve ön bilgilerin belirlenmesinde en çok dijital hikâyeler, animasyonlar, videolar vb. öğrenme nesnelere faydalandıkları görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak çevrimiçi tartışmaların yanı sıra yüz yüze öğretimlerde gerçekleştirilen akran öğretimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü gerçekleştirilen akran öğretimi uygulamalarında, ön bilgilerin ve kavram yanlışlarının belirlenmesi açısından yapılan etkinliklerde detaylı bir şekilde incelenip tartışılmıştır. Literatürde de benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlamak mümkündür (Babacan, 2016). Teknolojinin entegre edildiği öğretim strateji ve yöntem bilgisini alt bileşeni ile ilgili olarak ise değişim deney grubu yönünde olup; öğretmen adayları kendilerinin oluşturacakları dijital hikâyeleri, videoları ya da öğretim programına uygun çeşitli öğrenme nesnelerini kullanarak derslerini araştırma sorgulama temelli yaklaşıma ya da OBYM'ye göre işleyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç üzerinde öğretmen adaylarına zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde tartışma içeriklerinin derinlemesine analiz edilip tartışılmasını sağlayan çevrimiçi desteğin (Andrews, 2002; Uluyol, 2011) ve akran öğretimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu bileşenle ilgili bilgilerinin yeterli bir seviyeye gelmesi için daha fazla deneyim ve tecrübelerin edinileceği bu tarz uygulamaların yapılması büyük öneme sahiptir (Niess, 2005). Literatürde de mikro öğretim uygulamalarının kullanıldığı ve ilgili bileşen üzerinde benzer sonuçların elde edildiği araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir (Babacan, 2016; Canbazoglu Bilici, 2012). TPAB'ın son alt bileşeni olan teknolojinin entegre edildiği değerlendirme bilgisini ile ilgili olarak öğretmen adayları Cmap Tool ve Kidspiration gibi kavram haritası oluşturma programlarının yardımıyla kavram haritasını kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini nasıl değerlendireceklerine ilişkin uygun açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Aynı zamanda otantik değerlendirme

uygulamaları arasında yer alan süreç değerlendirme, öz ve akran değerlendirme, öğrenciyi kendi ürünü üzerinden değerlendirme gibi unsurları da dikkate aldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç ile ilgili olarak, Cmap Tool programına yönelik olarak bilgisayar laboratuvarın da gerçekleştirilen uygulamalar ve bu uygulamalar üzerinden öğretmen adaylarının teknolojik uygulamalara dahil olmalarının ve yaparak ve yaşayarak deneyim kazanmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Literatürde de öğretmen adaylarının teknolojik uygulamalara dahil edilmelerinin TPAB'larının gelişimlerine katkı sağladığını ifade eden araştırmaların olduğu görülmektedir (Harris ve Hofer, 2011; Ünal Çoban ve diğer., 2016).

## ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde, HÖO'nun öğretmen adaylarının TPAB ve alt bileşenlerine yönelik bilgi ve beceri seviyelerini arttırdığı tespit edilmiş olup, buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerde, HÖO'ya daha fazla yer verilmelidir. Bu amaç doğrultusunda eğitim fakültelerinde okutulan pedagoji temelli derslerin içerikleri TPAB ve alt bileşenlerine göre yeniden düzenlenip tasarlanarak, farklı HÖO uygulamaları ve farklı teknolojiler kullanılarak bu süreç daha da geliştirilmelidir. Ayrıca bu derslerin saatleri ve kredileri de artırılarak, bir dönemden daha uzun süren uygulamalar yapılarak, öğretmen adaylarının TPAB ve alt bileşenleri ile ilgili daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaları ve bu tarz uygulamaların etki düzeylerinin artırılması sağlanabilir. Bunun yanı sıra teknolojinin ön planda tutulduğu ve alan, pedagoji ve teknoloji alanlarının bütünleştirildiği, özellikle uygulamaların daha fazla yer aldığı derslere ağırlık verilmelidir. Bu sayede öğretmen adaylarının teknolojiyi öğrenme ve öğretme süreçlerine entegre etme becerileri ve TPAB yeterlikleri daha üst seviyelere çıkartılabilir.

## Etik Kurul Onay Bilgileri

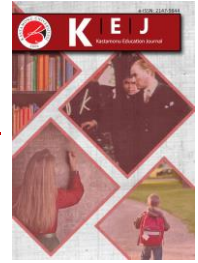
Etik kurul onayı, 02/03/2020 tarih ve 05-06 sayılı kararı ile sosyal ve beşeri bilimler etik kurulu başkanlığından alınmıştır.

## KAYNAKÇA

- Alayyar, G., Fisser, P., & Voogt, J. (2012). Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service science teachers: support from blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28 (8), 1298-1316.
- Andrews, L. (2002). Preparing general education pre-service teachers for inclusion: Web-enhanced case-based instruction. *Journal of Special Education Technology*, 17(3), 27-35.
- Angeli, C. & Valanides, N. (2013). Technology mapping: An approach for developing technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 48, 199-221.
- Avcı, B. (2017). *Lego mindstorms robotik projelerinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi, problem çözme becerileri ve bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berenson, S., Van Der Valk, T., Oldham, E., Runesson, U., Moreira, C. Q., & Broekman, H. (1997). An international study to investigate prospective teachers' content knowledge of the area concept. *European Journal of Teacher Education*, 20(2), 137-150.
- Babacan, T. (2016). *Teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Bozkurt, O., & Kaya, O. N. (2008). Teaching about ozone layer depletion in Turkey: pedagogical content knowledge of science teachers. *Public Understanding of Science*, 17(2), 261-276.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özyeterlikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Canbazoğlu Bilici, S., Yamak, H., Kavak, N., & Guzey, S. S. (2013). Technological pedagogical content knowledge self-efficacy scale (TPACK-SeS) for pre-service science teachers: Construction, validation and reliability. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 37-60.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (2. baskı) (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Dalgarno, N., & Colgan, L. (2007). Supporting novice elementary mathematics teachers' induction in professional communities and providing innovative forms of pedagogical content knowledge development through information and communication technology. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1051-1065.
- Dikmenli, Y., & Eser Ünalı, Ü. (2013). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, J. B., & Hofer, M. J. (2011). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229.
- Hew, K. F., & Brush, T., (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Education Technology and Research Development*. 55, 223-252.
- Hofer, M., & Grandgenett, N. (2012). TPACK development in teacher education: A longitudinal study of preservice teachers in a secondary MA Ed. program. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(1), 83-106.

- İnel, D., Evrekli, E., & Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 128-150.
- Jaipal Jamani, K., Figg, C., Gallagher, T., Scott, R. M. and Ciampa, K. (2015). Collaborative professional development in higher education: developing knowledge of technology enhanced teaching. *Journal of Effective Teaching*, 15(2), 30-44.
- Jang, S. J., & Chen, K. C. (2010). From PCK to TPACK: Developing a transformative model for pre-service science teachers. *Journal of Science Education Technology*, 19, 553-564.
- Kapucu Seçkin, M. (2014). Fen ve teknoloji dersinde görsel medya kullanımına yönelik fen bilgisi öğretmenlerin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kaya, O. N. (2009). The nature of relationships among the components of pedagogical content knowledge of preservice science teachers: 'ozone layer depletion' as an example. *International Journal of Science Education*, 31(7), 961-988.
- Kaya, O. N., Şekerci, M., Özden, M., Türkoğlu, İ., Emre, İ., Bahşi, M., & Özdemir, T. Y. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisinin ve sınıf içi öğretim becerilerinin araştırılması ve geliştirilmesi. 109K541 nolu TÜBİTAK-SOBAG 1001 Projesi.
- Karalar, H., & Aslan Altan., B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen öz yeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(USOS Özel Sayı), 15-30.
- Kılıç, A., Aydemir, S., & Kazanç, S. (2019). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) temelli harmanlanmış öğrenme ortamının fen bilimleri öğretmen adaylarının TPAB ve sınıf içi uygulama becerilerine etkisi. *Elementary Education Online*, 18(3), 1208-1232.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, 20(5), 434-447.
- Krauskopf, K., Zahn, C., Hesse, F. W., & Pea, R. D. (2014). Understanding video tools for teaching: mental models of technology affordances as inhibitors and facilitators of lesson planning in history and language arts. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 230-243.
- Koçak Usluel, Y., Kuşkaya Mumcu, F., & Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-178.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*. 32 (2), 131-152.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators* (3-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Korucu, A. T., Usta, E., & Atun, H. (2017). Teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan 2010-2016 dönemi araştırmalardaki eğilimler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-133.
- Kuşkaya Mumcu, F. (2011). *Bir ağırsal öğrenme ortamında öğretmen adaylarına verilen BİT entegrasyonu eğitiminin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Loveless, A. M. (2003). The interaction between primary teachers' perceptions of ICT and their pedagogy. *Education and Information Technologies*, 8(4), 313-326.
- Marangoz, M. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 277-287.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Özden-Yılmaz, Ş. and Hu, L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*. 71, 206-221.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509-523.
- Owston, R., Wideman, H., & Murphy, J. (2008). Blended learning for professional development in diverse urban settings: Findings from three project evaluations. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York City.
- Öksüz, C., Ak, Ş., & Uça, S. (2009). İlköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 270-287.
- Özden, M. (2008). The effect of content knowledge on pedagogical content knowledge: The case of teaching phases of matters. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 8, 7-42.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. (Second Edition). Open University Press. Buckingham. Philadelphia.
- Parlak Yılmaz, N. (2016). ICT student teachers' pedagogical content knowledge: A case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(1), 133-152.
- Qasem, A. A. A., & Viswanathappa, G. (2016). Blended learning approach to develop the teachers' TPACK. *Contemporary Educational Technology*, 7(3), 264-276.
- So, H. J., & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating Technology, Pedagogy and Content Knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 101-116.

- Suharwoto, G., & Lee, K. (2005). *Assembling the pieces together: What are the most influential components in mathematics preservice teachers' development of technology pedagogical content knowledge (TPACK)?* In Crawford, C., Willis, D., Carlsen, R., Gibson, I., McFerrin, K., Price, J. & Weber, R. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, (pp. 3534-3539). Chesapeake, VA: AACE.
- Sungur, S. (2014). *Harmanlanmış öğrenme temelli özel öğretim yöntemleri-II ve okul deneyimi derslerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ve sınıf içi uygulamaları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tai, H. C., Pan, M. Y., & Lee, B. O. (2015). Applying Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) model to develop an online English writing course for nursing students. *Nurse Education Today*, 35(6), 782-788.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Çev. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timur, B. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türel, Y. K., & Johnson, T. E. (2012). Teachers' belief and use of interactive whiteboards for teaching and learning. *Educational Technology & Society*, 15(1), 381-394.
- Uluyol, Ç.(2011). *Web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UNESCO. (2002). *Information and communication technology in education- A curriculum for schools and programme of teacher development*. Paris: UNESCO.
- Usta, E., & Korkmaz, O. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Ünal Çoban, G., Akpınar, E., Baran, B., Kocagül Sağlam, M., Özcan, E., & Kahyaoğlu, Y. (2016). Fen bilimleri öğretmenleri için "Teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli argümantasyon uygulamaları" eğitiminin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 1-33.
- Van der Valk, T., & Broekman, H. (1999). The lesson preparation method: A way of investigating pre-service teachers' pedagogical content knowledge. *European Journal of Teacher Education*, 22, 11-22.
- Ward, H., Roden, J., Hewlett, C., & Foreman, J. (2008). *Teaching science in the primary school*, London: Sage Publisher.
- Yang, H., & Chen, P. (2010). Building teachers' TPACK through WebQuest development and blended learning process. *Hybrid Learning*, 71-81.
- Yazar, T., & Şimşek, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisinin web destekli öğretim bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 207-218.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A., & Aydın, S. (2019). Fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının içeriğine ve öğrenci kabulüne yönelik kalite standartlarının belirlenmesi: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 44-65.
- Yılmaz, A., & Yanarates, E. (2020). Öğretmen adaylarının "su kirliliği" kavramına yönelik metaforik algılarının veri çeşitlemesi yoluyla belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1500-1528. doi: 10.24106/kefdergi.722554.
- Yiğit Koyunkaya, M. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimini amaçlayan bir öğretim deneyi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 284-322.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Düzeyleri ile Sorumluluk Davranışı Arasındaki İlişki

### Relationship Between Computer Game Addictions Levels and Responsibility Behaviour of Secondary School Students

Beste DİNÇER<sup>1</sup>, Halil İbrahim KOLAN<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Bilgisayar oyun bağımlılığı  
Ortaokul öğrencileri  
Sorumluluk

#### Keywords

Computer game addiction  
Secondary school students  
Responsibility

**Başvuru Tarihi/Received**  
17.11.2019

**Kabul Tarihi /Accepted**  
16.11.2020

#### Öz

Oyun, çocuğun hayatı keşfettiği, akrabalarıyla sosyal ortama katıldığı, yetenek ve bilgilerini yapılandırdığı bir faaliyettir. Geçmişte daha çok sokakta veya doğal ortamda oynanan oyunlar artık çevrimiçi ortamda oynanmaya başlamıştır. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve bilgisayar oyun bağımlılığı ile sorumluluk davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini Aydın il merkezindeki beş devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen gönüllü 352 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Çocuklar İçin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeği ile Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, örneklem grubunun % 53,4'ünün normal kullanıcı, % 41,4'ünün problemlili kullanıcı ve % 6,2 'sinin bilgisayar oyunu bağımlısı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığı puanları ile bireysel ve sosyal sorumluluk davranışı puanları arasında zayıf düzeyde ( $r=,046$ ) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Bilgisayar oyun bağımlılığının cinsiyet, kişisel bilgisayara ve akıllı telefona sahip olma açısından değişmekte olduğu; sınıf düzeyi (görevleri aksatma boyutu hariç) ve aile gelir düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

#### Abstract

Play is an activity in which the child discovers life, parti-cipates in a social environment with his peers, and constructs his talent and knowledge. In the past, the games played on the street or in the natural environment more are now being played online. This study was conducted to examine whether secondary school students' computer game addiction levels differ significantly according to gender, grade level, family income level, and having a personal computer, and the relationship between computer game addiction and responsibility behavior. The sample of the study consists of 352 volunteer students selected by simple random sampling method among 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students studying in five state secondary schools in Aydın city center. The data were collected using the Children's Computer Game Addiction Scale and the Personal and Social Responsibility Scale. Research results showed that 53.4% of the sample group was found as normal user, 41.4% was problemematic user and 6.2% was computer game addicts. A weak ( $r = ,046$ ) negative and significant relationship was found between the students' computer game addiction scores and their personal and social responsibility behavior scores. It was found that computer game addiction scores changed in terms of gender, having a personal computer and smart phone; there was no significant difference in terms of class level (except for the disruption of duties) and family income level.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Aydın, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-9264-3665>

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-3491-7143>

## Introduction

Play is an activity in which the child discovers life, participates in a social environment with his peers and constructs his talent and knowledge. Games also differ according to the developmental periods of the child and the innovations brought by life. While street games were widespread in the past, virtual games played in home and cafes come to the forefront (Horzum, 2011). In the early days, video games played from consoles connected to televisions and machines in arcades were later played via tablet, desktop computer (PC), laptop, digital game console, smart phone. The time that children and adolescents spend on video games is increasing (Anderson, Gentile and Buckley, 2007; as cited in Gentile, 2009). It can be said that digital game addiction increases as the time spent on the game increases. Studies have found that the level of pathological play and digital game addiction among boys and adolescents between the ages of 8 and 18 are higher than girls (Gentile 2009, Horzum 2011). It is increasingly popular among young people (Yalçın Irmak and Erdoğan, 2016).

The aim of this study is to investigate the relationship between digital game addiction and responsibility behavior of 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students in Aydin. Responsibility value is among the root values that should be gained to students in primary and secondary education programs. In this study, the effect of computer game addiction on responsibility value among children was examined. The following sub-problems are written below:

1. What are the computer game addiction levels of middle school students?
2. Do the computer game addiction levels of secondary school students differ significantly according to their personal variables (Gender, Class level, Socioeconomic Level (HIA), having personal computer)?
3. Is there a significant relationship between secondary school students' level of computer game addiction and responsibility behavior?
4. Is the level of computer game addiction of secondary school students a significant predictor of the level of responsibility behavior?

## Method

This research is designed in accordance with the correlational survey model, which is one of the quantitative research methods. In this context, the relationship between digital game addiction levels and responsibility behavior levels of secondary school students was examined. The sample of the study consists of 352 secondary school students in 5 secondary schools in the city of Aydin in the 2018 - 2019 academic year selected by simple random sampling method in Aydin city center in the study universe. In the simple random sampling method, all units that make up the universe have equal chances (Karasar, 2018). In this study, the data were collected using a Personal Information Form, the Children's Computer Game Addiction Scale (Horzum, Ayas, & Balta, 2008) and the Personal and Social Responsibility Scale (Filiz & Demirhan, 2015).

## Result and Discussion

The results show that computer game addiction is an important risk factor for children. The addiction level of digital games results in children's inability to give up playing and being disturbed when they are blocked, making computer games live in their dreams and associating them with real life, disrupting their personal and family and school duties due to playing games and preferring games to other activities. Problems such as physical disturbances, psychological problems, loneliness, and social phobia caused by playing computer games for a long time can be experienced as a result of the child being uncontrolled and addicted to the game. Nowadays, digital games that are easily accessible on mobile, personal computers and all online devices can cause unwanted results if they are not played in a controlled manner. In this study, it was determined that more than half of the sample group were normal users and less than half of them were problematic users (41.4%) or computer game addicts (6.2%). Computer game addiction varies in terms of gender, owning a personal computer and smartphone, and does not differ significantly in terms of class level total score and family income level. Also a negative but significant correlation was found between total computer game addiction and total scores of individual and social responsibility. Computer game addiction predicted individual and social responsibility behaviors under 5%. It can be inferred that this is effective if families put time limits on their children and allow them to play computer games during holidays. At this point, families should direct the child in accordance with the use of technology. It is an important necessity for our children to ensure that the future of schools and their families and children are encouraged to use technology correctly and consciously. In this study, digital game addiction was associated with the value of responsibility based on the statements obtained from one-to-one interviews with teachers before carrying out the study, based on the value gains, which were renewed in 2017-2018 and constitute the main focus of the curriculum. Researchers may be advised to conduct qualitative and longitudinal research on digital game addiction and different variables in global age, where children are becoming increasingly acquainted with technology.

## GİRİŞ

Oyun, çocuğun hayatı keşfettiği, akranlarıyla sosyal ortama katıldığı, yetenek ve bilgilerini yapılandırdığı bir faaliyettir. Gelişim dönemlerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak çocukların oynadıkları oyun tercihleri değişim göstermektedir. Bilişim çağı olarak nitelendirilen bu dönemde çağın getirdiği yenilikler oyunları da farklılaştırmıştır; sokaklarda ve bahçelerde oynanan geleneksel oyunlar yerini bilgisayar araçlara bırakmıştır. İlk zamanlarda televizyonlara bağlanan konsollardan, atari salonlarındaki makinelerden oynanan video oyunları daha sonraları tablet, masaüstü bilgisayar (PC), dizüstü bilgisayar, bilgisayar oyun konsolu, akıllı telefon vasıtasıyla oynanmaktadır. Dolayısıyla işleme gücü ve erişim kolaylığı ile bilgisayar teknolojilerin kullanımındaki bu devrim, bilgisayar teknolojilere ve video oyunlarına harcanan zaman gibi çocukların ve ergenlerin bu tür teknolojileri kullanımının çarpıcı bir şekilde artmasına sahne olmuştur (Anderson, Gentile ve Buckley, 2007; Akt. Gentile, 2009).

Bilgisayar araçlara ulaşım kolaylığı arttıkça çocukların geçmiş yıllara kıyasla bilgisayar oyunlarla tanışıklığının daha erken başladığı, eğitim durumlarına göre ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar oyunlarla tanışma yaşının lise öğrencilerine göre istatistiksel olarak daha erken yaşta başladığı saptanmıştır (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018). Teknolojiyle doğan ve z ve alfa kuşağı olarak nitelendirilen gençlerin teknolojiyi hayatına daha fazla kattığı ve bilgisayar oyunların gençler arasında giderek daha fazla popüler olduğu hatta bilgisayar oyunların gençler arasında popüler kültür imgesi olduğu bir dönemin yaşandığı görülmektedir (Yalçın İrmak ve Erdoğan, 2016). Bu durum popülerliğin de ötesine giderek hastalık olarak nitelendirilmiştir. Şöyle ki Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) 2013 yılında yayınladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5 (DSM 5) 3. bölümünde internet oyunları potansiyel bir bozukluk olarak tanımlanmış ve internetin sık sık kullanılması, çoğu zaman oyunlarla meşgul olunması sebebiyle yaşanan sıkıntılar ve ruhsal bozukluklar belirtilen ölçütler çerçevesinde bağımlılık kategorisinde yer almıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 2018 yılında yayınlanan Uluslararası hastalık sınıflandırılma (ICD-11) sistemine göre bilgisayar oyun bağımlılığı hastalık kategorisinde yer almıştır. ICD-11 raporunda oyun bağımlılığı "kontrol dışı oyun oynama, günlük hayatta yapılacak işlere ve diğer ilgi alanlarına oranla önceliği oyuna verme, negatif sonuçlarına rağmen oyun oynamayı devam ettirme" şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca bu semptomların oyun bağımlılığı olarak nitelendirilebilmesi için en az 12 ay süreyle kişisel, ailevi, sosyal, eğitimsel ve diğer önemli alanlarda kişide ciddi problemler yaratması gerektiği ifade edilmiştir (<https://www.who.int>). Türkiye Yeşilay Cemiyeti [YEŞİLAY] (2017) benzer olarak bağımlılık kavramını "kişinin kullandığı bir nesne veya bir eylem üzerindeki kontrolünü kaybetmesi ve onsuз yaşam sürememeye başlaması" şeklinde tanımlamıştır.

Bağımlılık olarak nitelendirilmese de gençlerin bilgisayar oyunlara harcadıkları süre arttıkça, başta kendi psikolojik durum bozuklukları olmak üzere, aile, yakın çevre, okul performansı ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Amerika'da ulusal bir örneği temsilen 8 ila 18 yaş arasındaki gençlerin, %8.5 oranındaki video oyun kullanıcılarının aile, sosyal, okul veya psikolojik işleyişe zarar veren onbir semptomdan en az altısını sergileyerek tanımlanan patolojik oyun kalıpları sergilediğini gözlemlenmiştir (Griffiths, 2009). Benzer şekilde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre teknolojinin ölçsüz kullanımının takım halinde çalışma, paylaşma becerilerini azalttığı, bireylerin kendine, ailesine ve topluma karşı sorumluluk duygularını zayıflatlattığı ve bununla birlikte çocuklarda duygusal gelişimi engellediğini ifade etmiştir (Plowman, McPake & Stephen, 2010; Akt. Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı, Razak ve Özdiñler, 2018). Griffiths & Davies (2005) bağımlılığın temel bileşenleri açısından değerlendirildiğinde oyun bağımlılığının gençlerde alkol kullanımı ve uyuşturucu bağımlılığından farksız olduğunu ifade etmiş ve söz konusu bağımlılık bileşenlerini öncelikli olarak belirginlik (dikkatini çeken), hoşgörü, uzaklaşma, ruh hali değişimleri, çatışma ve tekrar nüksetme şeklinde belirtmiştir. Bu çalışmada araştırılan konu bağımlılığın ilk bileşeni olarak nitelendirilen, kişinin zihinsel faaliyetlerini oyun üzerine odaklanmasıyla belirginleşen oyun fikrinin bireysel ve sosyal anlamda yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları aksatmaya başlaması ile ilişkilendirilmesi üzerine temellendirilmiştir.

Bireysel ve sosyal sorumluluk kavramları 1970'li yıllarda özellikle lise öğrencilerinin agresif davranışlarının önüne geçebilmek adına karakter eğitimine yönelik uygulamalara katkı sağlamak amacıyla literatürde yerine almıştır (Buğdaycı, 2019). 2000'li yıllarda ise çekirdek aile yapısının da etkisiyle aile bağıllılığının azalması, gençlerin etik değerlerini aşındıran olumsuz yayınlar ve evrensel ahlaki değerlerin gençlere kazandırılması ihtiyacı gibi sebeplerden dolayı sadece Türkiye'de değil tüm dünyada okullarda karakter eğitimi uygulamalarını yeniden gündeme getirmiştir (Lickona, 1996; Akt. Ekşi ve Katılmış, 2016). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) değer kavramını "Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlara aktaracağımız öz mirasımızdır" olarak tanımlayarak tüm öğretim programlarının içine "dürüstlük, adalet, dostluk, özenetim, saygı, sevgi, sabır, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik" adı altında 10 kök değer yerleştirmiştir (MEB, 2018). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) değerler eğitimi; "Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler" olarak tanımlayıp ve "yardımlaşma, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, alçak gönüllülük, sevgi, barış-huzur, saygı, sorumluluk, sadelik, tolerans ve birlik" değerlerini temel değerler olarak ifade etmiştir. Bu sebeple bu çalışmada MEB ve UNESCO'da ortak bileşen olarak ele alınabilen sorumluluk değeri ile araştırmacılar tarafından farklı terminolojiler ile video oyunu olarak ifade edilen ve bilgisayar oyun bağımlılığı kapsamında yer alan bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Sorumluluk kelimesinin genel Türkçe sözlük karşılığı "kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet" ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)) olarak tanımlanmıştır. Felsefe ve psikoloji alanları sorumluluğu farklı açılardan ele almakta ve incelemektedir. Felsefe sorumluluğun ahlaki boyutuyla, danışma psikolojisi ise daha çok danışanın daha etkili bir yaşam sürmesi ve kendisinin ve yaşamındaki diğer insanların yaşamlarını kolaylaştırma yolu, bir bakıma kişilik özelliği şeklinde ifade etmektedir (Yener, 2015). Eğitim ortamlarında sorumluluk aileler ve öğretmenler tarafından daha çok bireysel anlamda öğrencinin verilen bir görevi zamanında yerine getirip getiremediği ile ilgilenmektedir. Bununla birlikte sorumluluk

kavramı 2017-2018 yılında yenilenen tüm ilköğretim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken kök değerler arasında yer almaktadır.

Dewey' in de ifade ettiği gibi temelde bireysel ve sosyal anlamda sorumluluk alabilen ve sorumluluğunun farkında olan bireylerin zihninin sağlam ve dengeli bir şekilde gelişebileceği düşünülmektedir. Bu anlayışla sorumluluk kavramının zitti sorumsuzluk, eğitim öğretim ortamlarında ister davranışı ister duyguyu ya da bir değeri nitelesin, son günlerde öğretmenlerin ve ailelerin çocuklarla ilgili yaygın olarak şikayet ettikleri bir sorun haline gelmiştir. Buradan hareketle değerler eğitiminin, gençlerin ve çocukların teknolojiyi yanlış ve aşırı kullanma ve bilgisayar oyun bağımlılığını önlemede etkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde sorumluluk davranışının beden eğitimi spor yoluyla kazandırılabilceği görüşüyle farklı yaş gruplarında sorumluluk düzeyleri ve fiziksel egzersiz, oyun, spor arasındaki ilişkileri inceleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır (Buğdaycı, 2019; Bayraktar, Tozoğlu, Gülbahçe, Öztürk, Gülbahçe, 2016; Tazegül, 2014); ancak spor salonlarının yerini atari ve bilgisayar salonları; spor ve fiziksel aktivitelerin yerini bilgisayar ekranlarının ve akıllı telefonların başında oturan öğrencilerin yaygınlaşması göz önüne alındığında bilgisayar oyun bağımlılığı ile sorumluluk davranışı ilişki üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki ilgili araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ile sorumluluk davranışı arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Aydın il merkezindeki 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve bilgisayar oyun bağımlılığı ile sorumluluk davranışı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıkları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyi ile sorumluluk davranışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyi, sorumluluk davranış düzeyinin manidar bir yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden "ilişkisel tarama modeli" ne uygun olarak desenlenmiştir. Karasar'a göre (2018: 114) "ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir". Bu kapsamda, ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile sorumluluk davranış düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018 – 2019 Eğitim - Öğretim yılı Aydın il merkezindeki, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 352 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evreni oluşturan tüm birimlerin eşit seçilme şansı vardır (Karasar, 2018). Çalışma grubu demografik özellikleri Tablo 1. de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma grubu özellikleri**

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	198	56,3
	Erkek	154	43,8
Sınıf düzeyi	7	207	58,8
	8	145	41,2
Bilgisayar oyun türü	Hiç Oynamadım	43	12,2
	Aksiyon/macera	161	45,7
	Spor/yarış	30	8,5
	Strateji	40	11,4
	Bulmaca/zeka	35	9,9
	Dövüş/şiddet	43	12,2
Toplam		352	100

Aydın il Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından alınan ölçek uygulama izni doğrultusunda zaman, maliyet ve ulaşım kolaylığı göz önüne alınarak belirlenen ve il merkezinde yer alan beş okulda öğrenim gören gönüllü 7. ve 8. sınıf öğrencileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Dersleri aksatmayacak şekilde okul yöneticilerinden izin alınarak ve her bir okuldan iki şube seçilerek örneklem oluşturulmuştur. Hatalı ve eksik doldurulan veriler değerlendirmeye alınmayıp toplam 352 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.



## Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, Çocuklar İçin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeği (Horzum, Ayas ve Balta, 2008) ve Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği (Filiz ve Demirhan, 2015) ile toplanmıştır. Horzum, Ayas ve Balta (2008) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeği 5'li Likert tipindedir. Ölçekte katılımcıların verebilecekleri yanıtlar "Her zaman (5), Sık sık (4), Bazen (3), Nadiren (2) ve Hiçbir zaman (1)" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek toplam 21 madde ve dört faktörlü yapıdan oluşmaktadır ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. İç tutarlılık testi sonuçlarında ölçek alt boyutlarının .50 (bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma ve bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme), .60 (bilgisayar oyununu gerçek hayatıyla ilişkilendirme), .83 (bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama) arasında değiştiği görülmektedir. Bu çalışmada ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir. Ölçekten alınabilecek puanlar 21-105 arasında olup, puanlar yükseldikçe bağımlılık riski artmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanlar ortaokul öğrencileri için yorumlanırken, 21-39 puan normal kullanıcı, 40-72 puan problemlili kullanıcı ve 73-105 puan ise bilgisayar oyunu bağımlısı olarak değerlendirilmektedir (Karaca ve diğerleri, 2016).

Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı Li, Wright, Rukavina ve Pickering tarafından (2008) ortaokul yaş grubu öğrencileri üzerinde geliştirilen Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğidir. Filiz ve Demirhan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin orijinal hali ve dil uyarlama çalışması yaşları 9-15 arasında değişen ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Orijinali Beden Eğitimi ve Spor alanında okuyan öğrenci örnekleminde geliştirilen ölçek maddeleri incelendiğinde bireysel ve sosyal sorumluluk değerlerini kapsayan genel ifadeler yer aldığı görülmektedir; özel bir alan olarak beden eğitimi ve sporu içeren ifadeler olmadığı için eğitim bilimleri alanlardaki çalışmalarda da kullanılabilirliği ifade edilmiştir ve çalışmanın amacına hizmet etmektedir. Ölçekte yer alan sorumlulukla ilgili her ifade "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" ile "Kesinlikle Katılıyorum (6)" olmak üzere 6'lı Likert maddesi şeklinde puanlanmaktadır. Orijinali İngilizce olan ve sosyal ve bireysel sorumluluk adları altında iki boyuttan oluşan ölçeğin Türkçe versiyonu toplam 13 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 78'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçek örneklem grubu için güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan toplam puanlar yükseldikçe sorumluluk davranış düzeyi yükselmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçek örneklem grubu için güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan toplam puanlar yükseldikçe sorumluluk davranış düzeyi yükselmektedir.

## Verilerin Analizi

Uygulanan 400 ölçekten hatalı ve eksik doldurulan veriler çıkarıldıktan sonra 352 anketin analizi yapılmıştır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan toplam puanların normallik varsayımını karşılama için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanlarının çarpıklık değeri .77; basıklık değerinin ise .08 olduğu görülmüştür. Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinden alınan toplam puanların çarpıklık değeri 2.12 ve basıklık değeri ise 5.6 olarak hesaplanmıştır. Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinden alınan toplam puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olmadığı için normallik varsayımını sağlamadığı değerlendirilmiştir (Can, 2018: 85). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre hem bilgisayar oyun bağımlılığı toplam puanlarında hem de bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinden alınan toplam puanlarında dağılımların normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi  $p < 0,05$  olarak alınmıştır. Sorumluluk davranış toplam puanları ve bilgisayar oyun oynama düzeyi ölçeğinden alınan toplam puanlar arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü hesaplamak için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi yapılmıştır. Bilgisayar oyun bağımlılığının sorumluluk davranışlarını yordama gücünü belirlemek için Basit Doğrusal Regresyon analizi uygulanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri incelenmiştir. Birinci alt probleme yönelik katılımcıların bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği ile toplanan verilerin minimum, maksimum, ortalama puan ve standart sapma sonuçları bulunmuştur. Belirtilen istatistik veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler**

Alt boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	352	10,00	49,00	22,38	9,93
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	352	4,00	20,00	7,09	3,42
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	352	3,00	15,00	4,30	2,01
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	352	4,00	20,00	7,31	3,45
Toplam Puan	352	21,00	89,00	41,09	16,44

Araştırmada öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılığı ölçeğinden alınan puan ortalaması  $41,09 \pm 16,44$  'tür. Ölçekten alınan toplam puanlar ortaokul öğrencileri için yorumlanırken, 21-39 puan normal kullanıcı, 40-72 puan problemlili kullanıcı ve 73-105 puan ise bilgisayar oyunu bağımlısı olarak değerlendirildiğinde katılımcıların  $\bar{X} = 41,09$  ortalama ile bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin problemlili kullanım düzeyinde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği puan ortalamaları bakımından örneklem grubunun % 53,4'ünün normal kullanıcı, % 41,4'ünün problemlili kullanıcı ve % 6,2'sinin bilgisayar oyunu bağımlısı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde en yüksek puanın "bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma" boyutunda gerçekleştiği görülmektedir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, kişisel bilgisayar ve akıllı telefon sahibi olma değişkenlerine göre manidar bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3. Bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre Mann Whitney U-testi sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	Kız	198	144,46	28604,00	8903,00	.00
	Erkek	154	217,69	33524,00		
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	Kız	198	138,15	27353,00	7652,00	.00
	Erkek	154	225,81	34775,00		
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	Kız	198	147,01	29108,50	9407,50	.00
	Erkek	154	214,41	33019,50		
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	Kız	198	145,62	28832,00	9131,00	.00
	Erkek	154	216,21	33296,00		
Toplam Puan	Kız	198	138,87	27.496,00	7795,00	.00
	Erkek	154	224,88	34632,00		

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların bilgisayar oyunu oynama düzeyini, cinsiyete göre karşılaştırmak amacı ile yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre tüm faktörlerde ve tüm maddelerin yer aldığı toplam bağımlılık değerinde ( $p < .05$ ) manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Buradan hareketle erkek öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama düzeyinin kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmektedir:

**Tablo 4. Bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin sınıf düzeyine göre Mann Whitney U-testi sonuçları**

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	7	207	176,07	36445,50	14917,50	.924
	8	145	177,12	25682,50		
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	7	207	176,54	36543,50	14999,50	.993
	8	145	176,44	25584,50		
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	7	207	167,96	34768,00	13240,00	.041
	8	145	188,69	27360,00		
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	7	207	183,46	37975,50	13567,50	.119
	8	145	166,57	24152,50		
Toplam Puan	7	207	176,56	36.548,50	14994,50	.989
	8	145	176,41	25.579,50		

$p < .05^*$

Katılımcıların bilgisayar oyunu oynama düzeyini, sınıf düzeyine göre karşılaştırmak amacı ile yapılan Mann Whitney U testi analizi sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma alt faktöründe 8. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık ( $p = .041$ ) bulunmuştur. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde ise ( $p = 0.989$ ;  $p > .05$ ) hesaplanmış olup sınıf düzeyinin manidar bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre manidar bir fark gösterip

göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmektedir:

**Tablo 5. Bilgisayar oyun bağımlılığının aile gelir düzeyine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları**

Alt Boyutlar	Aile gelir durumu(TL)	N	Sıra Ortalama sı	Sd	X <sup>2</sup>	p
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	0-2000	92	157,60	3	5,385	,146
	2001-4000	144	179,86	3		
	4001-6000	69	193,97	3		
	6001 Ve üzeri	47	177,56	3		
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	0-2000	92	165,49	3	1,680	,641
	2001-4000	144	182,39	3		
	4001-6000	69	179,41	3		
	6001 Ve üzeri	47	175,74	3		
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	0-2000	92	174,77	3	1,159	,763
	2001-4000	144	182,24	3		
	4001-6000	69	173,53	3		
	6001 Ve üzeri	47	166,67	3		
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	0-2000	92	167,66	3	2,600	,457
	2001-4000	144	175,53	3		
	4001-6000	69	192,69	3		
	6001 Ve üzeri	47	173,02	3		
Toplam Puan	0-2000	92	161,86	3	3,232	,357
	2001-4000	144	179,94	3		
	4001-6000	69	189,64	3		
	6001 Ve üzeri	47	175,33	3		

Katılımcıların bilgisayar oyunu oynama düzeylerini, aile gelir düzeyine göre karşılaştırmak amacı ile yapılan Kruskal-Wallis analizi sonuçlarına göre p değeri olduğundan ( $p= 0.357$ ;  $p> .05$ ) aile gelir düzeyine göre bilgisayar oyunu oynama düzeyleri arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerinin bilgisayara sahip olma değişkenine göre manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmektedir:

**Tablo 6. Bilgisayar oyun bağımlılığının kişisel bilgisayar sahibi olma değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	Evet	189	196,59	37155,00	11813,500	,000
	Hayır	163	153,21	24973,00		
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	Evet	189	195,49	36948,50	12052,500	,000
	Hayır	163	154,48	25179,50		
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	Evet	189	194,23	36709,50	12846,000	,004
	Hayır	163	155,94	25418,50		
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	Evet	189	190,03	35916,00	12350,500	,001
	Hayır	163	160,81	26212,00		
Toplam Puan	Evet	189	196,59	37155,00	11607,000	,000
	Hayır	163	153,21	24973,00		

Tablo 6'da verilen öğrencilerin kişisel bilgisayara sahip olma durumu ile öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, bilgisayar sahibi olan öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama düzeyinin toplam puan ( $X=196,59$ ); bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerden ( $X=153,21$ ) yüksek olduğu görülmektedir. U-testi sonuçlarına göre öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama düzeyi, bilgisayar sahip olma durumuna göre tüm alt boyutlarda manidar farklılıklar göstermektedir ( $p<.05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılığının akıllı telefona sahip olma değişkenine göre manidar bir fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmektedir:

**Tablo 7. Bilgisayar oyun bağımlılığının akıllı telefona sahip olma değişkenine göre değişimi u-testi sonuçları**

Alt Boyutlar	Akıllı telefona sahip olma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	Evet	274	186,33	51054,50	7992,50	,001
	Hayır	78	141,97	11073,50		
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	Evet	274	184,11	50446,50	8600,50	,007
	Hayır	78	149,76	11681,50		
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	Evet	274	187,30	51319,50	7727,500	,000
	Hayır	78	138,57	10808,50		
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	Evet	274	185,80	50908,00	8139,000	,001
	Hayır	78	143,85	11220,00		
Toplam Puan	Evet	274	187,63	51410,50	7636,50	,000
	Hayır	78	137,40	10717,50		

Tablo 7’de verilen öğrencilerin akıllı telefona sahip olma durumu ile öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılığı arasındaki ilişki incelendiğinde, akıllı telefon sahibi olan öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılığının ( $\bar{X}$ = 187,63); akıllı telefon sahibi olmayan öğrencilerden ( $\bar{X}$ =137,40) yüksek olduğu görülmektedir. U testi sonuçlarına göre öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyi, akıllı telefona sahip olma durumuna göre tüm alt boyutlarda manidar bir farklılık göstermektedir ( $p$ =,000).

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğinden alınan toplam puanlar ile bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeğinden alınan toplam puanlar arasında manidar bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ile bireysel ve sosyal sorumluluk davranışları arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmektedir:

**Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı alt boyutları ile bireysel ve sosyal sorumluluk toplam puanları arasındaki ilişkiyi sınavan spearman sıra farkları korelasyon analizi sonuçları**

Alt Boyutlar	N	r	P
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma	352	-.283 (*)	.000
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme	352	-.255 (*)	.000
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma	352	-.313 (*)	.000
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme	352	-.248 (*)	.000
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Toplam	352	-.312 (*)	.000

\* $p$  < .005

Korelasyon katsayısının 0 – .19 arasında olması ilişkinin bulunmadığına, .20 – .35 arasında olması zayıf ilişkinin olduğuna, .36 – .65 arasında olması orta düzeyde bir ilişkinin olduğuna, 0,66 – .85 arasında olması ise oldukça yüksek bir ilişkinin olduğuna ve .85’ten büyük olması ise yüksek düzeyde ilişki olduğuna karşılık gelmektedir (Karasar; 2018: 300). Buna göre, Tablo 8 incelendiğinde, Bilgisayar oyunu bağımlılığı toplam puanları ve Bireysel ve Sosyal Sorumluluk toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı  $r=0.31$  olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise bilgisayarda oyunu oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma, Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme, Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma, Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme alt boyutları ile Bireysel ve Sosyal Sorumluluk davranışları arasında negatif yönlü (-.248- -.312) arasında değişen anlamlı fakat zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu çalışmada ele alınan iki değişken birbirlerini anlamlı, negatif yönde zayıf düzeyde etkilemektedir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bilgisayar oyun bağımlılığının öğrencilerin sorumluluk davranışlarını yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan regresyon analizine dair bulgular Tablo 9’da verilmektedir.

**Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin bireysel ve sosyal sorumluluk davranışlarını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi tablosu**

Model	B	T	R	R <sup>2</sup>	F
1	-,159	-4,108	,214a	,046	16,874
a.Yordayıcı:	Bilgisayar Oyun Bağımlılığı				

\*p<0.01

Tablo 9 incelendiğinde; bilgisayar oyun bağımlılığının bireysel ve sosyal sorumluluk davranışlarını yordama gücü basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda, bilgisayar oyun bağımlılığının Bireysel ve Sosyal Sorumluluk davranışlarını düşük ve manidar düzeyde yordadığı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle bilgisayar oyun bağımlılığı, Bireysel ve Sosyal Sorumluluk davranışlarının % 4.6'sını (R<sup>2</sup> .046) yordamaktadır.

## TARTIŞMA

Yurtdışı literatürde video oyun bağımlılığı ve DSM-5 verilerinde internet oyun bozukluğu olarak ifade edilen ve günümüzde popüler olarak bilgisayar oyun bağımlılığı çatısı altında yer alan bilgisayar oyunu bağımlılığı ile ilgili literatür incelendiğinde, araştırmalarda sıklıkla bağımlılık düzeyi, oyunların çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ve bilgisayar oyun oynama eğilimleri ortaya konulmuştur. Çocuk ve gençlerde bilgisayar oyun bağımlılığı ile ilgili araştırmalarda oyunların çocukların değerleri üzerindeki etkilerine ve sorumluluk davranışlarındaki değişime etkisini inceleyen çalışmalara yer verilmediği görülmüştür. Bu araştırmamanın amacı ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ile sorumluluk davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek ve ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olup olma ve akıllı cep telefonuna sahip olup olmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak olarak ifade edilmiştir.

Araştırmada örneklem grubunun % 53,4'ünün normal kullanıcı, % 41,4'ünün problemlili kullanıcı ve % 6,2 'sinin bilgisayar oyunu bağımlısı olduğu saptanmıştır. Şahin ve Tuğrul'un (2012) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada bilgisayar oyunu bağımlılığının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların aksine aynı yıllarda yapılan farklı çalışmalarda Güllü, Arslan, Dünder ve Murathan (2012) 4.5.6.7. ve 8. Sınıf öğrencileri arasında yaptığı çalışma ile Keser ve Esgi'nin (2012) 12-15 yaş grubu öğrencilerle yaptığı çalışmada bilgisayar oyunu bağımlılığının bu çalışmaya göre yüksek olduğu saptanmıştır. Bilgin (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin oyun bağımlılığı düzeyinin riskli olduğunu ortaya koymuştur. Eldeki Karaca ve ark. (2016) 10-15 yaş grubu öğrencilerle yaptığı çalışmada bilgisayar oyunu bağımlılığının puan ortalamaları açısından örneklem grubunun bu çalışmaya benzer bir şekilde %47,7'sinin normal kullanıcı, %46,7'sinin problemlili kullanıcı ve %5,6'sının bilgisayar oyunu bağımlısı olduğu saptanmıştır. çalışmada örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ortaokul düzeyi olduğu düşünüldüğünde her ne kadar yarısından fazlası normal kullanıcı olarak saptansa da aynı zamanda yarıya yakınının problemlili kullanıcı olması ve %6'sının bağımlı kategorisinde yer alması kayda değer bir bulgu niteliği taşımaktadır. Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde de Müller ve ark. (2015) 14-17 yaş grubundaki öğrencilerle yaptıkları çalışmada ergenlerin %1,6'sının çevrimiçi oyun bağımlısı olduğunu, % 5,1'inin ise risk altında olduklarını saptamıştır. Türkiye'de eğitim kapsamında sadece Milli Eğitim Bakanlığı değil; pek çok farklı kamu ve sivil toplum kuruluşu bu konudaki hassasiyet göstererek projeler ortaya koymaktadırlar. Bunun en yakın örneği 2018 yılı itibarıyla Sağlık Bakanlığı öncülüğünde Yeşilay, Gençlik ve Spor Bakanlığı, vb. kurumların bilgisayar bağımlılık ile ilgili düzenlenlediği çalıştayla alan uzmanları, akademisyenleri, öğretmenleri ve yetkilileri bir araya getirip çözüm yolu arayışına girmiş olmasıdır (<https://sggm.saglik.gov.tr>). Çalıştay raporuna göre çocukların uygunsuz oyunlarla oynamasının yalnızlaşma ve yabancılaşmaya neden olduğu belirtilerek bu çalışmada temel alınan 9-11 yaş grubunda, günlük yaşam aktivitelerini ve sosyal etkileşimini aksatmamak kaydıyla akademik aktiviteler dışında en fazla 2 saat olacak şekilde ailenin gözetiminde teknolojik araçları kullanabileceği yönünde bir öneri getirilmiştir.

Cinsiyet açısından araştırmada erkek öğrencilerin oyun oynamayı bırakamama, oyunu gerçek hayatıyla ilişkilendirme, oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma, oyun oynamayı başka etkinliklere tercih etme ve toplam oyun bağımlılığı düzeylerinin kız öğrencilere göre oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Souza, Greenberg ve Lachlan (2003), Hauge ve Gentile, (2003), Erboy ve Vural (2010), Onay, Tüfekçi ve Çağiltay (2005) , Horzum (2011), Keser ve Esgi (2012), Gökçearslan ve Durakoğlu (2014) ve Kuzu, Akbulut ve Sivacı (2018) çalışmalarındaki bulgular ile örtüşmektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan bulguya göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok şiddet/dövüş, aksiyon/macera ve hız oyunlarını tercih ettikleri saptanmıştır. Buna göre şiddet, aksiyon ve hız tutkunluğu eğilimi normal hayatta daha baskın olan öğrencilerin bu davranışlarını çevrimiçi oyunlarda da ortaya koydukları söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma alt faktöründe 8. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık (p=.041) bulunmuştur. Bununla birlikte diğer alt faktörlerde ve tüm maddelerin yer aldığı toplam bağımlılıkta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu Şahin ve Tuğrul (2012) ile Taş, Eker ve Anlı (2014) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Ancak Güllü ve diğerlerinin (2012) ilköğretim öğrencileri arasında yaptığı çalışmada sınıf düzeyine göre bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma ve bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme manidar bir farklılık saptanırken; bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme ve bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktöründe manidar farklılık bulunmamıştır. Bu durum örneklem grubunun sınıf düzeyi aralıklarının yapılan araştırmalarda farklı olmasından kaynaklanabileceği sonucunu düşündürmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin ergenlik döneminin de etkisiyle özellikle akademik başarı hedefi olmayan öğrencilerde sosyal medya ve çevrimiçi oyunlara olan bağımlılığı artırdığı; bunun sonucunda da 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıflara göre bilgisayar oyunu

oynamaktan dolayı; kişisel, ailevi ve diğer görevlerini daha çok aksattıkları ya da sadece ders çalışmaya adapte olduklarından ötürü kendilerini bu konuda suçlu hissettikleri düşünülebilir.

Araştırmada, öğrencilerin ailelerin gelir düzeylerine göre bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri arasında tüm alt faktörler ve tüm maddelerin yer aldığı toplam bağımlılıkta manidar farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu Solak (2012) ve Güllü ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmalarda bulgular ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın aksine Horzum (2011) araştırmasında aile gelir düzeyine göre manidar farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre aile gelir düzeyinin çocukların bilgisayar oyunu bağımlılığı davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin internet erişimlerinin internet kafeler, akıllı telefonlar vb. gibi birçok farklı kaynaktan sağlanmalarının etkisi olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada, kişisel bilgisayar sahibi olan öğrencilerin oyun oynamayı bırakamama, oyunu gerçek hayatıyla ilişkilendirme, oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma, oyun oynamayı başka etkinliklere tercih etme ve toplam oyun bağımlılığı düzeylerinin bilgisayar sahibi olmayan bulunmayan öğrencilerle arasında manidar farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgu Şahin ve Tuğrul (2012), Güllü ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırma ile örtüşmektedir. Benzer şekilde akıllı telefon sahibi olan öğrencilerin oyun oynamayı bırakamama, oyunu gerçek hayatıyla ilişkilendirme, oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma, oyun oynamayı başka etkinliklere tercih etme ve toplam oyun bağımlılığı düzeylerinin akıllı telefon sahibi olmayan öğrencilerle arasında manidar farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonucun teknolojiye bağlı olarak bilgisayar oyunlarının artan oranda akıllı telefonlar üzerinde oynanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgunun ayrıca ele alınıp sosyal değişim bağlamında incelenmesi önemli görülmektedir. Her ne kadar bu çalışmanın aksine bilgisayar sahibi olmanın bilgisayar oyun bağımlılığında önemli bir etken olmadığı sonucuna ulaşan bir çalışmaya rastlansa da (Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014) eldeki örnek grubu için bilgisayara ve akıllı telefona daha kolay ulaşabilen öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin yüksek olması kayda değer ve üzerinde araştırılması gereken bir bulgu niteliği taşımaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre bilgisayar oyunu bağımlılığı ile bireysel ve sosyal sorumluluk toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca bilgisayar oyun bağımlılığının, bireysel ve sosyal sorumluluk davranışlarını % 5'in altında yordadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre çocukların bilgisayar oyunları oynarken; kişisel, ailevi ve sosyal sorumluluklarını yüksek düzeyde aksatmadıkları söylenebilir. Bunda ailelerin çocuklarına süre kısıtlaması koyması ve tatillerde bilgisayar oyunu oynamasına izin vermesinin etkili olduğu çıkarımında bulunulabilir. Literatür incelendiğinde bu araştırmaya benzer bir çalışmaya rastlanmasa da bilgisayar oyun bağımlılığı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmüştür. Örneğin Bilgin (2015) ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada bilgisayar oyun bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki korelasyonun negatif yönlü ve anlamlı olduğu ve bilgisayar oyun bağımlılığının iletişim beceri puanlarını yordama gücünün % 6 olduğunu ortaya koymuştur. Çakır ve Akman (2017) 5, 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıkları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve istatistiksel olarak negatif yönde düşük fakat anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Öncel ve Tekin (2019)'de ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarıyla yalnızlık durumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve orta düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır. Yapılan bu tür çalışmalar bilgisayar oyun bağımlılığının az da olsa öğrencilerin psikolojik ve duyuşsal davranışlarını etkilediğini göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre bilgisayar oyunu bağımlılığının çocuklar üzerinde önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Günümüzde mobil ortamda, kişisel bilgisayarlarda ve çevrimiçi bütün cihazlarda kolayca erişilebilen bilgisayar oyunlar kontrollü bir şekilde oynanmadığında istenmeyen sonuçlara yol açabilmektedir. Bilgisayar oyunları bağımlılık düzeyinde bağımlılığı çocukların oyun oynamaktan vazgeçememe ve engellendiğinde rahatsız olma, bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatıyla ilişkilendirme, oyunu oynamaktan dolayı kişisel ve ailevi ve okula ilişkin görevlerini aksatması ve oyun oynamayı başka etkinliklere tercih etmesi gibi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Uzun süre bilgisayar oyunu oynamaktan kaynaklanan fiziksel rahatsızlıklar, psikolojik problemler, yalnızlık, sosyal fobi gibi problemler çocuğun denetimsiz kalmasıyla oyun bağımlısı olmasının sonucunda yaşanabilmektedir. Özellikle sınav stresi yaşayan 8.sınıfların 7.sınıflara oranla kendilerini oyun oynarken daha rahatsız hissettiklerine dair bulgu bu konuda ailelerin ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde yarattığı etkiden kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu açıdan okulların sadece geleceğimizin teminatı olan çocukları değil, aileleri de işin bir parçası haline getirip teknolojinin doğru ve bilinçli kullanımı konusunda özendirici çalışmalar yapması önemli görülmektedir.

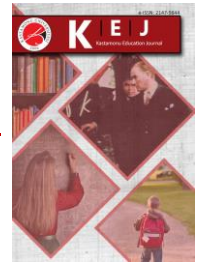
Bu çalışmada bilgisayar oyun bağımlılığı kişinin zihinsel faaliyetlerini oyun üzerine odaklanmasıyla belirginleşen oyun fikrinin bireysel ve sosyal anlamda yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları aksatmaya başlaması ile ifade edilen bağımlığın (APA,2013) ilk fazı olan sorumluluk davranışı ile ilişkilendirilmiştir. Eğitim öğretim durumu açısından ise sorumluluk 2017-2018 yıllarında yenilenen ve öğretim programlarının temel odak noktasını oluşturan değer kazanımları incelendiğinde öğrencilere kazandırılması gereken kök değerler arasında yerini almaktadır. Çocukların teknolojiyle tanışma yaşının giderek düştüğü bilgisayar çağda sorumluluk anlayışı kazandırılan öğrencilerin bilgisayar, video oyunları gibi bilgisayar bağımlılıklarının önlenmesinde, azaltılmasında etkili olabileceği düşüncesiyle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Farklı yaş ve örneklem grupları ile yapılacak çalışmalar için araştırmacılara bilgisayar oyun bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, iletişim becerileri, sosyal beceriler vb. gibi farklı değişkenlere ilişkin nitel ve boylamsal araştırma yapımları önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim ıı. kademedeki gerçekteleşme derecesinin değerdendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V., & Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 361-384.
- Akto, A., Akto, A., & Akto, S. (2017). Okul öncesi değerdler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (nitel bir araştırma). *E-Şarkiyat İlimi Araştırmaları Dergisi/Journal of Oriental Scientific Research (JOSR)*, 9(2), 1074-1095.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®), Retrieved from <https://www.dsm5.org/Documents/Internet%20Gaming%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>.
- Anderson, C.A., Gentile, D.A., & Buckley, K. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents: theory, research, and public policy*. New York: Oxford University Press.
- Ayas, T., Çakır, Ö., & Horzum, M.B. (2011). Ergenler için bilgisayar bağımlılığı ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 439-448.
- Bayraktar G., Tozoğlu E., Gülbahçe Ö., Öztürk M. E., & Gülbahçe A. (2016). Üniversite öğrencilerinin bireysel sosyal sorumluluk düzeylerinin spor ve farklı değışkenler açısından incelenmesi. *International Refereed Academic Journal of Sports, Health and Medical Sciences*, 18, 77-88.
- Bilgin, H. C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Buğdaycı, S. (2019). Examining personal and social responsibility levels of secondary school students, *Universal Journal of Educational Research*, 7(1): 206-210.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (6. baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Çakır, R., & Akman, E. (2017, Mayıs). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıkları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, 11. Uluslararası bilgi teknolojileri sempozyumunda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerdler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerdler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Filiz, B., & Demirhan, G. (2015). Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği'nin türk diline uyarlanma çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 51-64.
- Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: a national study. *Psychological Science*, 20(5), 594-602.
- Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014 ). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değışkenlere göre incelenmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 419-35.
- Güllü, M., Arslan C., Dündar A., & Murathan, F. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarının incelenmesi. *ADYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-100.
- Halstead, J.M., & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values : A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*. 30 (2),169-202.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değışkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Balta, Ö. Ç. (2016). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2015). Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 10-18.
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde bilgisayar oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *türk psikiyatri dergisi*, 27(2), 128-37.
- Karaca, S., Gök, C., Kalay, E., Başbuğ, M., Hekim, M., Onan, N., & Ünsal Barlas, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 6 (1), 14-19.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keser H., & Esgü N.(2012). An analysis of self-perceptions of elementary school students in terms of computer game addiction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,46, 247-251.
- Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *Journal of Turkish Studies*, 11, 1485-1485.
- Kuzu, O., Akbulut, İ., & Sivacı, S. Y. (2018, Kasım). *Bilgisayar oyun bağımlılığı ile teknoloji okuryazarlığı arasındaki ilişki*, I. uluslararası multidisipliner bilgisayar bağımlılık kongresinde sunulmuş bildiri, Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Razak Özdiñler, A. (2018). Bilgisayar teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 227-247.
- Müller, K. W., Janikian, M., Dreier, M., Wöfling, K., Beutel, M. E., Tzavara, C., ... & Tsitsika, A. (2015). Regular gaming behavior and internet gaming disorder in European adolescents: results from a cross-national representative survey of prevalence, predictors, and psychopathological correlates. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(5), 565-574.
- Öncel, M., & Tekin, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 7-17.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Özdemir, M., & İdi Tulumcu, F. (2017). Değerler eğitiminde edebi eserlerden yararlanma: Fatma Aliye'nin muhadarat romanı örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 720-729.

- Parlar, H., & Cansoy, Ramazan. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 125-142.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free press.
- Sağlık Bakanlığı. (2019). Bilgisayar oyun bağımlılığı çalıştayı sona erdi. <https://www.saglik.gov.tr/TR,50180/bilgisayar-oyun-bagimliliği-calistayi-sona-erdi.html>
- Solak, M. Ş. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu tutumları ile saldırganlık ve yalnızlık eğilimleri arasındaki ilişki. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Suh, B. K., & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119 (4), 723-726.
- Şahin, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal Of World Of Turks*, 4, 115-130.
- Tazegül, Ü. (2014). Sporun kişilik üzerindeki etkisinin araştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 25, 537-544.
- TDK.[Türk Dil Kurumu]. (2019). [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)
- TTKB. [Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı]. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Üzerine. Ankara.
- Ulum, H. (2016). *Çocuklarda bilgisayar oyunu bağımlılığı ile duygu ayarlayabilme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Van Rooij, A. J., Schoenmakers, T. M., Vermulst, A. A., Van Den Eijnden, R. J., & Van De Mheen, D. (2011). Online video game addiction: identification of addicted adolescent gamers. *Addiction*, 106(1), 205-212.
- World Health Organization. (2018). Gaming disorder. Retrieved from <https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en> (Date: 06.09.2019).
- Yazıcı, D. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.





| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Ortaokul Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Matematik Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

### Analyzing the Reflective Thinking Skills and Mathematical Self-efficacy Perceptions of Middle School Students with Respect to Some Variables

Sevim Sevgi<sup>1</sup>, Merve Zihar<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Yansıtıcı düşünme becerisi  
Öz yeterlik algısı  
Ortaokul öğrencileri

#### Keywords

Reflective thinking skill  
Self-efficacy perception  
Middle school students

**Başvuru Tarihi/Received**  
07.03.2020

**Kabul Tarihi /Accepted**  
02.06.2020

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini ve matematik öz yeterlik algılarını belirlemek, cinsiyet, sınıf seviyesi ve karne notu değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılı, Kayseri ili Kocasinan ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel şartlar bakımından orta düzey bir devlet okulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıfında öğrenim gören toplam 421 öğrenci oluşturmaktadır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve matematik öz yeterlik algısı ölçeği kullanılarak bir araya getirilmiş ve Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Korelasyonu ile analiz edilerek değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ile matematik öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyete göre yansıtıcı düşünme beceri puanları ile öz yeterlik algısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken sınıf düzeyi ve karne notuna göre alt gruplarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Beşinci sınıf ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri sekizinci sınıf ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinden, beşinci sınıf ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algıları yedinci sınıf ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algılarından istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Karne notu 5 olan öğrencilerin ise yansıtıcı düşünme becerileri ile öz yeterlik algılarının karne notu 1-2 olanlar, 3 olanlardan ve 4 olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### Abstract

This study aims to determine the reflective thinking skills and mathematics self-efficacy perceptions of middle school students in terms of problem-solving in terms of gender, grade level, and mathematics exam scores. The sample was 421 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> graders of a middle school in terms of medium level socio-economic and socio-cultural conditions in Kocasinan, Kayseri in 2019-2020. The survey method was used. The reflective thinking scale and mathematics self-efficacy perception scale for problem-solving were administered and analyzed with the Mann Whitney U, Kruskal Wallis, and Spearman Correlation. According to the findings, there was a moderate, positive, and significant relationship between reflective thinking skills and mathematics self-efficacy perception for problem-solving scale. Also, there was no significant mean difference between girls and boys in reflective thinking skill and mathematics self-efficacy perception for problem-solving. Still, a significant mean difference was found across grade levels and mathematics scores. The reflective thinking skills of 5<sup>th</sup> grade students were higher than the reflective thinking skills of 8<sup>th</sup> grade students. The self-efficacy perceptions of the 5<sup>th</sup> grade were higher than the self-efficacy perceptions of the 7<sup>th</sup> grade. Reflective thinking skills and self-efficacy perceptions of students with a mathematic score of 5 were significantly higher than those with a mathematic score of 1-2, 3, and 4.

## Extended Abstract

### Introduction

This study aimed to investigate whether reflective thinking skills and mathematics self-efficacy perceptions of middle school students change according to some variables and evaluate their reflective thinking skills and mathematics self-efficacy perception levels. It was also aimed to examine whether there was a significant relationship between reflective thinking skills and mathematics self-efficacy perceptions. The research problem of this study was: "Are reflective thinking skills and mathematics self-efficacy perceptions of middle school students affected by some variables?" Sub-research problems of this research:

- What is the level of reflective thinking skills and self-efficacy perceptions of middle school students towards problem-solving?
- Is there a statistically significant mean difference in reflective thinking skills and self-efficacy perceptions towards problem-solving according to gender?
- Is there a meaningful relationship between reflective thinking skills and mathematics self-efficacy perceptions of middle school students towards problem-solving?

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kayseri, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-6611-5543>

<sup>2</sup> Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi ABD, Kayseri, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-8960-8885>

- Are there statistically significant mean differences in reflective thinking skills and self-efficacy perceptions for problem-solving according to grade levels?
- Is there any statistically significant mean difference in reflective thinking skills and self-efficacy perceptions for problem-solving according to mathematics exam scores?

### Method

The research was a descriptive and general survey model. This method was a research approach in which a problem encountered in the past or present is visible. The study sample consisted of students in the 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> grade of a middle school in terms of socio-economic and socio-cultural conditions in Kocasinan, Kayseri district, 2019-2020 academic year.

### Result and Discussion

The mean of middle school students' reflective thinking skill scores was 51.84 and the mean of self-efficacy scores was 50.04. According to these values, middle school students' reflective thinking skills and self-efficacy perceptions had a higher value than average.

When the Mann Whitney U test results were analyzed, there was no statistically significant mean difference between students' reflective thinking skills according to gender [Mann Whitney U = 20651;  $z = -1.145$ ;  $p = 0.252$ ]. As in reflective thinking skills, students' perceptions of self-efficacy did not show statistically significant mean difference according to gender [Mann Whitney U = 22002;  $z = -0.060$ ;  $p = 0.952$ ]. According to this result, it was possible to say that there was no statistically significant mean difference in the reflective thinking skills and perceptions of mathematics self-efficacy of female and male students.

It can be concluded that students' reflective thinking skills differ statistically significantly according to grade levels [ $\chi^2 (3, n = 421) = 8.726$ ;  $p = 0.033$ ]. Since the significance value calculated for self-efficacy was  $p = 0.027 < 0.05$ , students' perceptions of self-efficacy also showed a significant mean difference according to grade level [ $\chi^2 (3, n = 421) = 9.155$ ;  $p = 0.027$ ]. The Mann Whitney U test, which compared two independent samples from nonparametric tests, was used to determine the subgroups' differences. There was a statistically significant mean difference between the fifth and eighth-grade groups' reflective thinking skills in favor of the fifth grade. There was a statistically significant difference between the self-efficacy perceptions of fifth to seventh-grade levels in favor of the fifth grade.

It can be concluded that students' reflective thinking skills statistically differ significantly according to the mathematics scores [ $\chi^2 (3, n = 421) = 26.092$ ;  $p = 0.000$ ]. Students' perceptions of self-efficacy also differ statistically significantly according to the mathematics scores [ $\chi^2 (3, n = 421) = 37.559$ ;  $p = 0.000$ ]. There was a statistically significant mean difference between the mathematics scores' reflective thinking skills (1-2) -5, 3-5, and 4-5 in the mathematics scores groups in favor of those who receive grade point 5. In addition to the reflective thinking skills of the grades of (1-2) - 5, 3 - 5, and 4 - 5, there was a significant mean difference between the perceptions of self-efficacy in favor of those who receive mathematics scores of 5.

This study reflects the reflective thinking skills and perceptions of mathematics self-efficacy towards middle school students' problem-solving. The findings obtained from the data analysis are discussed and compared with the research in the literature. According to the study's findings, if we examine the reflective thinking skills and self-efficacy perception levels of middle school students, middle school students' reflective thinking skills and mathematics self-efficacy perception scores were higher based on their scores. Erdoğan (2019) examined middle school students' reflective thinking skills in terms of some variables, the general level of reflective thinking skills of students was low. When the results obtained were compared with the studies, these values were lower than the scores obtained from studies with science and art centers and gifted children (Güneş, 2015; Kaplan, Doruk & Öztürk, 2014; Saygılı & Atahan, 2014). This is because these students were selected and accepted in the schools by exam. Also, higher averages were observed in the studies conducted in primary schools (Bilgiç, 2017). Higher scores indicate that reflective thinking can be used more actively in primary and middle school curricula.

Ipek (2019) found that mathematics self-efficacy perceptions of middle school students were found to be moderate. Akay and Boz (2011) analyzed pre-service teachers' attitudes towards mathematics, self-efficacy perceptions against mathematics, and teacher self-efficacy beliefs. The attitudes, mathematics competence perceptions, and academic achievement of the sample students were sufficiently high. According to Bandura (1997), a person's confidence in his or her talents and skills is a prerequisite for overcoming difficulties. Individuals with high self-efficacy are more determined, more diligent, more persistent, and more positive in difficult and challenging learning tasks (Zimmerman, 2000). Therefore, it provides information about students' mathematics self-efficacy, their capacity to learn a subject successfully, and their beliefs.

When the findings were evaluated based on gender, there was no statistically significant mean difference between the reflective thinking skills of problem-solving and mathematics self-efficacy perceptions of middle school students in terms of gender. Saygılı and Atahan (2014) stated that gifted children's reflective thinking skills did not change according to gender. Similarly, Durdukoca and Demir (2012) reported no statistically significant relationship between reflective thinking disposition and gender. On the other hand, some studies in the literature find results against the research findings. Tat (2015) concluded that female students' reflective thinking skills towards problem-solving were higher than male students. Aslan (2009) and Ceyhan (2014) conducted similar studies and found that the reflective thinking level differed in favor of women by gender.

In the study conducted by Terzi and Mirasyedioğlu (2009), male students' perceptions of mathematics self-efficacy were higher than female students' perceptions of mathematics self-efficacy. Pajares and Miller (1994), Junge, and Beverly (1995) stated that male students had higher mathematics self-efficacy perceptions than female students. On the other hand, it was stated that the perception of mathematics self-efficacy did not differ according to gender in favor of our study (Lent, Brown & Larkin, 1984; Hackett, 1985; Cooper & Robinson Debra, 1991).

Another finding obtained in the light of the analysis is the relationship between variables. There was a positive, statistically significant relationship between middle school students' reflective thinking skills towards problem-solving and mathematics self-efficacy perception. In the literature, there were rarely studies measuring the relationship between the two variables.

When the reflective thinking skills and self-efficacy perception of middle school students are evaluated according to the grade level, there was a significant mean difference between the 5<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup>-grade reflective thinking skills in favor of the 5<sup>th</sup> grade. There was a significant mean difference between 5<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup>-grade self-efficacy perceptions in favor of the 5<sup>th</sup> grade for self-efficacy perception. In this context, the higher the grade level, the more reflective thinking skills and self-efficacy.

## GİRİŞ

Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli eylemlerden biridir. En genel anlamda düşünme, olaylar ve nesnelere yerini alan simgeler arasında ilişki kurma olarak ifade edilebilir. Eleştirel, yaratıcı, cebirsel, somut, soyut, yansıtıcı gibi birçok forma sahip olan düşünme; bilgilerin kavramlara dönüştürüldüğü, analiz edildiği ve yorumlandığı zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Saban, 2005). Özel düşünme şekillerini sıradan düşünceden farklı kılan en önemli özellik, düşünme sürecinde bireyin aktif, farkında ve otorite konumunda olmasıdır. Karar verme aşamasında yararlanılan zihinsel beceriler açısından birbirinden ayrılan özel düşünme biçimlerinden yansıtıcı düşünmenin fikir adamı John Dewey'dir. Düşünce ve uygulama noktasında eğitim ve öğretime dair önemli başarılarla sahip ve öğrenci merkezli eğitim modeline önem veren Dewey'e (1933) göre yansıtma, belirli bir bilginin ve o bilginin olası sonuçlarının, onlara destek veren temeller ışığında aktif, kalıcı ve dikkatli bir biçimde algılanmasıdır. Dewey'in savunduğu yansıtıcı düşünmenin dört boyutu vardır (Ünver, 2003):

1.Yansıtıcı düşünmede görüş veya düşünceler arasındaki bağ hiyerarşik ve sistemattir. Zincirin halkaları gibi birbirine bağlıdır. Bir görüş kendisinden önceki görüşten etkilenir ve kendisinden sonraki görüşü etkiler.

2.Yansıtıcı düşünmede tutum, duygu, inanç kavramları önem teşkil eder. Olumsuz duyguları olumluya çevirmek, olumlu duyguları geliştirmek önemli bir amaçtır.

3.Herhangi bir olgu, durum, düşünce mantık süzgecinden geçirilip onay alır veya reddedilir.

4.Yansıtıcı düşünme aktif, bilinçli ve tutarlı bir süreçtir.

Yansıtıcı düşünme birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Schön'e (1987) göre bireyin kalıplaşmış bilgiler öğrenmesinden çok öğrenme yaşantılarının artmasını sağlayan süreçtir. Boyd ve Fales (1983) ise karşılaşılan bir problem hakkında içsel sorgulama süreci olarak tanımlar. Ünver (2003) ise bireyin öğrenme sürecinde olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkına varıp problemleri çözmek için gerçekleştirilen düşünme süreci olarak belirtmiştir.

Düşünmenin aktif olarak işe koşulduğu diğer bir şekli problem çözmedir. Bingham (2004) tarafından problem çözme, bilgi ve becerilerden yararlanılarak problem çözümü için gerekli olan gayretin sarf edildiği, zihinsel bir işlem olarak açıklanmıştır. Kızılkaya ve Aşkar'a (2009) göre yansıtıcı düşünme bir problem durumu ile karşı karşıya kalındığında ortaya çıkar. Bu doğrultuda yansıtma en iyi problem çözme sürecinde gözlemlenebilir (Ülker, 2019). Yansıtıcı problem çözme çözüm sürecinde odaklanma, plan yapma, çözümlenme, yorumlama, karar verme ve değerlendirme adımlarında yansıtıcı düşünmenin dâhil olduğu üst düzey düşünme tarzıdır. Bilişsel ve duyuşsal farkındalığın ön planda olduğu yansıtıcı düşünmede stratejiler geliştirilerek ne yapıldığı, neden yapıldığı, istenen sonuçlara nasıl ulaşılacağı düşünülerek en uygun yol tercih edilir. Problem çözümünde ve karar aşamasında yansıtıcı düşünme kişiye yardımcı pozisyonadadır. Yaşanmışlıklar arttıkça; öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşüncelere ulaşmaları kolaylaşacaktır. Bu araştırmalarda başarı sağlamak için kişinin üst seviye düşünme kültürüne ulaşabilmesi gerekmektedir. Bu da yansıtıcı düşünme yoluyla gerçekleşmektedir (Güney, 2008).

Bu alanda yapılan çalışmaları inceleyecek olursak, Ersözlü ve Kazu (2011) ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerinin gelişimini sağlayan aktivitelerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi üzerine çalışmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, yansıtıcı düşünme gelişimini sağlayan aktivitelerin bilgi seviyesinde değişikliğe yol açmadığıdır. Fakat kavrama, uygulama ve analiz seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olduğunu belirtmektedir. Yıldız (2018) ilkököl dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde yansıtıcı öğretim ile desteklenen basamaklı öğretimin ders başarısına ve derse karşı olan tutuma etkisini araştırmıştır. Deneysel çalışmasında kümeleme analizi yaparak deney ve kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubunun başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmazken, grupların kendi içerisinde ön test - son teste göre doğru yanıtlarındaki artışa bakıldığında deney ile kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Tutum ölçeği incelendiğinde ise her iki gruba dâhil öğrencilerin puanlarının arttığı ancak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca deney grubunun, açık uçlu soruların çözümünde derste öğrendiklerini gerçek yaşama aktarmada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Baş ve Kıvılcım (2013) lise öğrencilerinin matematik ve geometri akademik başarılarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri tarafından nasıl yordandığını incelemişlerdir. Benzer olarak Köseoğlu, Demirci, Demir ve Özyürek (2017) yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini cinsiyet açısından incelemişlerdir. Yansıtıcı düşünmenin akademik başarıyı olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kaplan, Doruk ve Öztürk (2017) üstün yetenekli öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini problem çözme süreçlerinde nicel olarak incelemişlerdir. Karademir ve Görgün (2019) yansıtıcı düşünme becerileriyle birlikte öz-düzenleme becerilerini problem çözme durumlarında incelemişlerdir. Matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye karşı yansıtıcı düşünme becerileri (Kurtuluş ve Eryılmaz, 2017), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde yansıtıcı düşünmeyi nasıl kullandıkları (Özbek ve Köse, 2018), ilköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri cinsiyete ve bölüme göre (Kandemir, 2015) incelenmiştir.

Öz yeterlik, son dönemde farklı disiplinlerde de sıklıkla kullanılan duyuşsal değişkenlerden biridir. Bireyin davranışlarının bilişsel, duyuşsal özellikler ve çevre faktörü ile şekillendiğini vurgulayan sosyal öğrenme kuramı öncüsü Bandura'nın davranış üzerine etkide bulunduğunu düşündüğü ana kavramlardan biri öz yeterliktir. Kişinin belli bir hedefe ulaşabilmesi amacıyla gerekli faaliyetleri planlayarak düzenleyip başarılı bir şekilde tamamlama kapasitesi algısı oluşturması öz yeterlik olarak adlandırılmıştır (Bandura, 1997). Senemoğlu (2005) öz yeterliği bireyin farklı durumların üstesinden gelmesine, başarma isteğine ve kapasitesine yönelik algısı, bilinci şeklinde tanımlamıştır. Bireyin özel durumlar dâhilinde kendi yetenek ve becerilerine ait olan güven duygusudur (Çağırğan Gülten, 2013). Bandura'ya (1986) göre, bir bireyin öz yeterlik algısına dört kaynak temel teşkil etmektedir. Bunlar;

- 1) Kişinin kişisel tecrübeleri, özellikle kişinin geçmişte yaşadığı başarı ve başarısızlıklar,
- 2) Başkalarının tecrübeleri; örneğin, benzer kişilerin davranışlarını model alarak onun tecrübelerini sergileme,
- 3) Sözel ikna; bireyin bir durumla karşı karşıya kaldığında başa çıkmak için aldığı tavsiyeler,
- 4) Duygusal durum; bir bireyin öz yeterliğini değerlendirirken kaygı, korku ve stres seviyesini dengede, kontrol altında tutabilmesidir.

Öz yeterlikle ilgili araştırmalar incelendiğinde genellikle psikoloji ve eğitim alanında yapıldığı görülmektedir. Fakat günümüzde disiplinler arası ilişkilerin önem kazandığı ve sorunların birçok boyuttan ele alındığı düşünüldüğünde matematik eğitimi alanında da öz yeterlikle ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Matematik öz yeterliği Pajares (1996) tarafından kişinin matematik problemini başarıyla bitirebilme yeteneğine olan inancın ve özgüvenin değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Matematik öz yeterliğinin ders başarısını etkileyen faktörler arasında olduğu düşünülmektedir. Çünkü öz yeterlik ne kadar kuvvetli olursa, bireyde o kadar çok gayret, güç, ısrar, sabır ve direnç olur. Bu da dolaylı olarak akademik başarısına yansır. Öz yeterlik aynı zamanda kişilerin düşünme tarzını, problem çözme yetilerini duygusal açıdan etkilemektedir. Öz yeterliği düşük olan kişiler olaylara tek bir pencereden bakarak, karşılaştıkları problemlere olumsuz olarak yaklaşıp çözemezler. Öte yandan öz yeterliği yüksek bireyler olaylara daha olumlu yaklaşıp zor durumlarda bile rahat ve güvenli hareket ederler (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Schunk (1989) öz yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin, bir işi başarılı olarak tamamlamada öz yeterlikleri düşük olan öğrencilere kıyasla daha çok gayret gösterdikleri ve dirençli olarak çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu sonuç Kaptan ve Korkmaz'ın (2001) bulgularını destekler niteliktedir. Doruk, Öztürk ve Kaplan (2016) ortaokul öğrencilerinin matematığe yönelik öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlerle incelemişlerdir. Özgen ve Bayram (2020) ortaokula devam eden öğrencilerin problem kurma becerilerini ve öz-yeterlik inançlarını cinsiyet, sınıf seviyesi ve akademik başarı değişkenlerinde incelemişlerdir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve matematik öz yeterlik algısına ait ayrı ayrı çalışmalar mevcut olmasına rağmen iki konunun birlikte çalışıldığı ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen herhangi çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple gerçekleştirilen bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilecek bulgular alan yazında var olan çalışmaların güvenilirlik ve geçerliliğini güçlendirmesi ve ilgili alandaki boşluğu gidermesi bakımından önem arz etmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ile matematik öz yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemek ve yansıtıcı düşünme becerisi ile matematik öz yeterlik algı düzeylerini değerlendirebilmektir. Ayrıca yansıtıcı düşünme becerisi ve matematik öz yeterlik algısı arasında anlamlı ilişki olup olmadığını incelemek de amaçlanmıştır. Bu araştırmanın problemi: ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algılarının bazı faktörlerden etkilenip etkilenmediğinin araştırılmasıdır. Bu araştırmanın problemi: "Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algıları bazı faktörlerden etkilenmekte midir?". Bu araştırmanın alt problemleri:

- Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- Cinsiyetlerine göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algılarında farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Sınıf düzeylerine göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algılarında farklılık var mıdır?

- Karne notlarına göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algılarında farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma modeli

Araştırma genel tarama modelinde betimsel ve ilişkisel bir çalışmadır. Betimsel çalışma geçmiş veya günümüzde karşılaştığımız bir problemin görünür haliyle tasvir edildiği araştırma yaklaşımıdır. Çalışmaya dâhil olan olay, kişi veya nesne kendi şartları göz önünde bulundurularak ve var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok değişkenin bir arada değişim derecesini saptamaya çalışan modeldir (Karasar, 2012). Bu yöntem aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algılarının sınıf seviyesi, cinsiyet ve karne notu gibi değişkenlerle olan ilişkisi ve bağımlı değişkenlerin kendi içinde ilişkisi incelenerek açıklanmıştır.

### Evren Örneklem

Araştırmanın evreni Kayseri ili Kocasinan ilçesi ortaokul öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılı, Kocasinan ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel şartlar bakımından orta düzey bir devlet okulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıfında öğretim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma probleminin amacına uygun olarak seçilen ve Tablo 1’de ayrıntılı olarak verilen toplam 421 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma dâhilinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi; ulaşılması kolay, elde hazır bulunan ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinden yapılan örneklemedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Eğitim araştırmalarında çoğu zaman seçkisiz veya sistematik bir örneklem seçmek oldukça zor, bazen de imkânsız olabilmektedir. Bu gibi durumlarda, bir araştırmacı uygun örnekleme yöntemini kullanabilir. Uygun örneklem araştırmacının erişebildiği ve araştırma yapılmasına izin verilen ikinci araştırmacının görev yaptığı okuludur. Tablo 1’de örneklemin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılımları verilmiştir.

**Tablo 1. Sınıf düzeyine ve cinsiyete ait frekans tablosu**

Değişkenler		f	%
Sınıf Düzeyi	5	77	18,3
	6	83	19,7
	7	120	28,5
	8	141	33,5
Cinsiyet	Kız	223	53
	Erkek	198	47

### Veri toplama araçları

Bu çalışmada problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve matematik öz yeterlik algısı ölçekleri kullanılmıştır. Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen yansıtıcı düşünmeyi açığa çıkaran eylemlerin analiz edilerek sorgulama, nedenleme ve değerlendirme olmak üzere üç alt boyutunu belirlemeyi amaçlayan ölçek, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarından önce 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, ilköğretim yedinci sınıfta öğrenim gören 174 kız ve 165 erkek olmak üzere toplamda 339 öğrenciye uygulanmış ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi ile yorumlanarak verilerin uygunluğu tespit edilmiştir. Yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geçerlik için doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri CFI= 0,95, GFI= 0,92, NNFI= 0,93, RMSR= 0,08, AGFI= 0,89, RMSEA= 0,071 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında faktörlerin dağılımının aynı olup olmadığına bakılmak için faktör analizi yapılmıştır. Faktör dağılımı aynı olduğunda analizlere faktör puanları kullanılarak devam edilecektir. Faktörler aynı dağılım göstermediğinde toplam puanlar üzerinden analiz yapılacaktır.

Araştırmada Umay (2001) tarafından geliştirilen Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden yararlanılmıştır. Matematik benlik algısı, matematik konularında davranışlarındaki farkındalık ve matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme olmak üzere üç alt faktörden meydana gelen ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,88, ölçek maddelerinin geçerlik katsayılarının medyanı 0,64 olarak bulunmuştur. Bu medyan değerinin ölçeğin tamamı için geçerlik sağlayabileceği düşünülmüştür.

Tablo 2’de incelenen yansıtıcı düşünme becerisi ve matematik öz yeterlik algısını ölçen maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı sırası ile 0,810 ve 0,844 bulunmuştur. Bu değerler 0,70’ten büyük olduğu için güvenilirlik katsayısının yeterli düzeyde olduğu yani bu maddelerden elde edilen puanların güvenilir olduğu kararına varılabilir (Akbulut, 2010). Ayrıca elde edilen bu değerler, ölçekleri geliştiren Kızılkaya ve Aşkar (2009) ile Umay’ın (2001) bulduğu güvenilirlik katsayıları ile örtüşmektedir.

**Tablo 2. Yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı ölçeğinin güvenilirlik katsayıları**

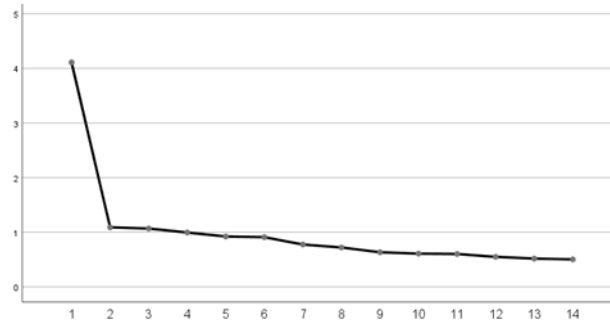
Anket	Cronbach's Alpha	Standardize Edilmiş Maddelere Dayalı Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Yansıtıcı düşünce becerisi	,810	,812	14
Öz yeterlik algısı	,844	,846	14

### Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algılarının faktör analizi

Determinant değeri 0,074 olan problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin 0,00001 determinant değerinden büyük olması, KMO değeri  $p=0,871$ 'in 0,60'tan büyük olması ve Bartlett'in Küresellik testi sonucu  $p=0,000$ 'ın 0,05 değerinden küçük olması mevcut verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucu her bir faktör altında bulunan maddeler aynı olmamasına rağmen, Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından bulunan faktör sayısı bu çalışmada da elde edilmiştir. Şekil 1'de verilen yamaç birikinti grafiğindeki çizginin yatay konum almadan önceki keskin düşüşlerinin sayısı dikkate alındığında, üç faktörlü yapının uygun olduğu ve istenirse Tablo 3'te önerilen üç faktörlü yapının da kullanılabileceği görülmektedir.

**Tablo 3. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği döndürülmüş bileşen matrisi**

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
"2. Problemi çözdükten sonra daha iyi bir çözüm yolu bulabilir miyim diye düşünürüm."	,707		
"6. Bir problemi çözdüğümde, yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm."	,625		
"10. Problemi çözüp sonucunu bulduktan sonra yaptığım işlemleri kontrol ederim."	,564		
"7. Problem çözerken, farklı çözüm yolları bulmak için kendime sorular sorarım."	,555		
"4. Çözüm yollarımı tekrar tekrar değerlendirip bir sonraki problemi daha iyi çözmeye çalışırım."	,523		
"14. Problemi çözdükten sonra arkadaşlarımla çözümleri ile karşılaştırır, sonucumu değerlendiririm."		,725	
"1. Bir problemi çözemediğimde, neden çözemediğimi anlamak için kendime sorular sorarım."		,543	
"8. Problem çözerken, yaptığım işlemlerin nedenini düşünerek, bulduğum sonuçla ilişkisini kurmaya çalışırım."		,537	
"11. Bir problemi okuduğumda, daha önce çözdüğüm problemleri düşünerek benzerlik ve farklılıklarına göre aralarında ilişki kurarım."		,492	
"3. Arkadaşlarımla çözüm yollarını sorgulayarak daha iyi bir yol bulmaya çalışırım."		,444	
"9. Bir problemi okuduğumda, çözüm için hangi bilgiye ihtiyacım olduğunu düşünürüm."			,735
"5. Problem çözerken, hangi işlemi neden yaptığımı düşünerek yaparım."			,545
"12. Problem çözerken, her işlemimi önceki ve sonraki adımlarımı düşünerek yaparım."			,513
"13. Problemi okuduğumda verilen ve istenenleri belirlemek için kendime sorular sorarım."			,478

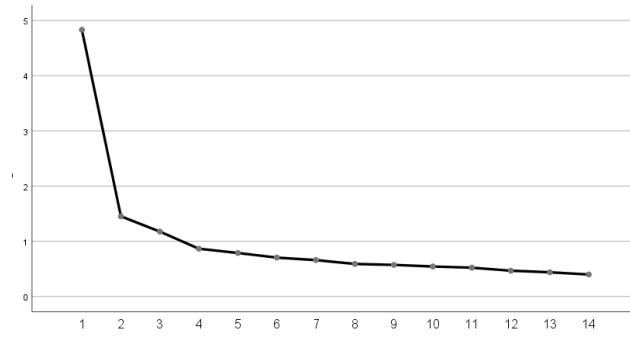


**Şekil 1. Yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinde bulunan maddelere ait yamaç birikinti grafiği**

Determinant değeri 0,020 olan matematik öz yeterlik algısı ölçeğinin  $p=0,00001$  determinant değerinden büyük olması, KMO değeri  $p=0,890$ 'nın 0,60'tan büyük olması ve Bartlett'in Küresellik testi sonucu  $p=0,000$ 'ın 0,05 değerinden küçük olması mevcut verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucu her bir faktör altında bulunan maddeler aynı olmamasına karşın, Umay (2001) tarafından bulunan faktör sayısı bu çalışmada da bulunmuştur. Şekil 2'de verilen yamaç birikinti grafiğindeki çizginin yatay konum almadan önceki dirseklerin sayısı dikkate alındığında, üç faktörlü yapının uygun olduğu görülmektedir. Tablo 4'te verilen faktör sayısı da grafiği destekler niteliktedir.

**Tablo 4. Matematik öz yeterlik algısı ölçeği döndürülmüş bileşen matrisi**

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
"11. Problem çözmekle geçirdiğim zamanların büyük bölümünü kayıp olarak görüyorum."	,750		
"3. Matematiğin benim için uygun bir uğraş olmadığını düşünüyorum."	,679		
"10. Matematiğe çevremdekiler kadar hâkim olmanın benim için imkansız olduğuna inanırım."	,668		
"1. Matematiği günlük yaşamımda etkin olarak kullanabildiğimi düşünüyorum."	,646		
"5. Yeterince uğraşırsam her türlü matematik problemini çözebilirim."	,559		
"12. Matematik çalışırken kendime olan güvenimin azaldığını fark ediyorum."	,531		
"4. Matematikte problem çözme konusunda kendimi yeterli hissediyorum."	,469		
"14. Yaşam içindeki her türlü probleme matematiksel yaklaşımla çözüm önerileri getirebilirim."		,765	
"8. Matematiksel yapılar ve teoremler içinde dolaşır yeni, küçük keşifler yapabilirim."		,727	
"13. Matematikle ilgili sorunlarında çevremdekilere kolaylıkla yardım edebilirim."		,604	
"2. Günümü/zamanımı planlarken matematiksel düşünürüm."		,557	
"9. Matematikte yeni bir durumla karşılaştığımda nasıl davranmam gerektiğini bilirim."		,516	
"7. Problem çözerken beklenmedik bir durumla karşılaştığımda telaşa kapılırım."			,815
"6. Problem çözerken yanlış adımlar atıyorum duygusu taşırım."			,786



Şekil 2. Öz yeterlik algısı ölçeğinde bulunan maddelere ait yamaç birikinti grafiği

## Verilerin analizi

Yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğini oluşturan olumlu maddeler “Her zaman” seçeneğinden başlayıp, “Hiçbir zaman” seçeneğine doğru 5’ten 1’e doğru puanlandırılırken, olumsuz maddeler ise 1’den 5’e doğru puanlandırılmıştır. Öğrencilerin ölçekten alabileceği en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14 olup, ölçekten elde edilen toplam puanı yüksek öğrencinin yansıtıcı düşünme becerisinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Matematik öz yeterlik algısı ölçeğini oluşturan olumlu maddeler “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinden başlayıp, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine doğru 5’ten 1’e doğru puanlandırılırken, olumsuz maddeler ise 1’den 5’e doğru puanlandırılmıştır. Bir önceki ölçekte olduğu gibi 14 maddeden oluşan ölçekten yüksek puan alan öğrencinin matematik öz yeterlik algısının yüksek olduğu düşünülmektedir. Ölçeklerden elde edilen bulgular nicel olarak incelenerek değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilirken istatistiksel işlemler için SPSS 25 kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algısı puanları ile cinsiyet, sınıf seviyesi ve karne notu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının araştırılması için öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği hakkında bilgi veren Kolmogorov-Smirnov testi ve betimsel istatistik değerleri ile histogramlar incelenmiştir. Daha sonra ise bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algılarının; cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı Mann Whitney U ile sınıf düzeyi ve karne notuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ise Kruskal Wallis ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algıları arasındaki ilişki ise Spearman Korelasyonu kullanılarak incelenmiştir.

## Etik Konular

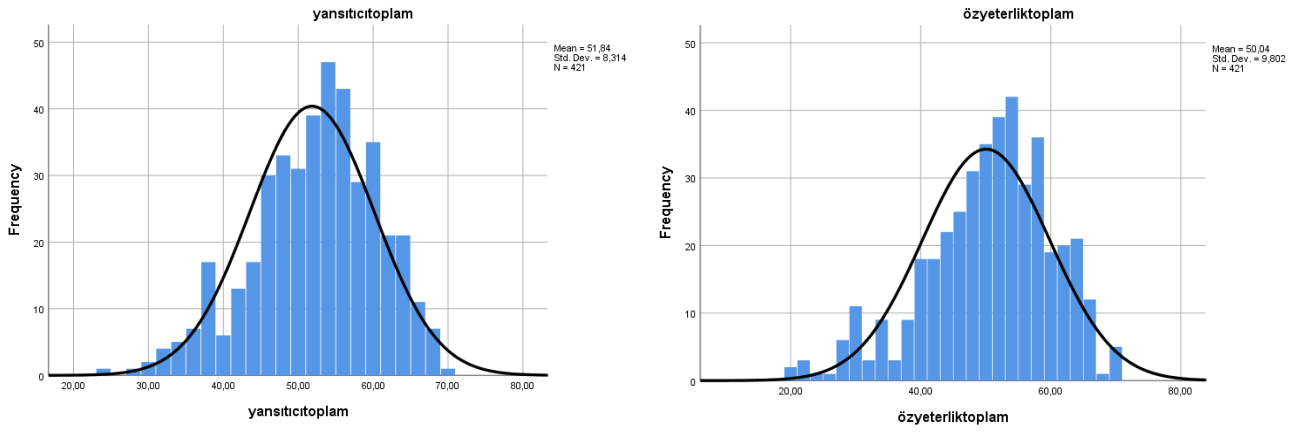
Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının etik açıdan kontrolü Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Komitesi tarafından 25 Şubat 2020 tarihi toplantısında yapılmıştır ve 25 Şubat 2020 tarihi 24 numaralı etik kurul inceleme raporuyla verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde uygulanan problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği ve matematik öz yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve karne notuna göre farklılık gösterip göstermediğini açığa çıkarmak için öncelikli olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığının öğrenilmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi’nden yararlanılmıştır. Yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği için ( $p=,000<0,05$ ) ve öz yeterlik algısı ölçeğinde ( $p=,000<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu durum grupların normal dağılmadığını göstermektedir. Dolayısıyla parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ayrıca yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı puanlarına ait betimsel değerler Tablo 5’te, histogramlar ise Şekil 3’te verilmiştir.

Tablo 5. Yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısına ait toplam puanların betimsel değerleri

İstatistik	Yansıtıcı Düşünme Becerisi	Öz Yeterlik Algısı
Ortalama	51,8409	50,0404
Medyan	53	51
Mod	53	54
Standart sapma	8,31441	9,80188
Varyans	69,129	96,077
Çarpıklık katsayısı	-,457	-,620
Basıklık katsayısı	-,006	,252
Açıklık	46	50
En küçük değer	24	20
En büyük değer	70	70



**Şekil 3. Yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı ölçeğine ait histogramlar**

### Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz yeterlik algı düzeyleri

Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algılarına ilişkin betimsel değerler ele alındığında, ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi puanlarının betimsel değerleri ( $\bar{X} = 51,84$ ,  $SS = 8,31$ ) ölçekten alınabilecek puan ortalamasının ( $\bar{X}_{ölçek} = 42$ ) üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlik algısı puanlarının betimsel değerleri ise ( $\bar{X} = 50,04$ ,  $SS = 9,80$ ) yine ölçekten alınabilecek puan ortalamasının ( $\bar{X}_{ölçek} = 42$ ) üzerinde olduğu görülmüştür. Bu değerlere göre ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algılarının ortalamasının üstünde, yüksek bir değere sahip olduğu belirtilebilir.

### Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algıları

Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığının araştırılması için öncelikle normal dağılım varsayımı hakkında bilgi veren Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerisine ait p değerlerinin kızlar için ( $p=,004$ ), erkekler için ( $p=,022$ ) ve öz yeterlik algısına ait p değerlerinin kızlar için ( $p=,014$ ), erkekler için ( $p=,002$ ) 0,05 değerinden küçük olması normal dağılım varsayımını sağlamamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algısına ilişkin betimsel bulguları Tablo 6'da sunulmuştur. Parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi yapılarak sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 6. Cinsiyete göre yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı puanlarının betimsel değerleri**

Cinsiyet	İstatistik	Yansıtıcı Düşünme Becerisi	Öz Yeterlik Algısı
Kız	Ortalama	52,2915	49,9731
	Medyan	53	51
	Varyans	67,883	103,107
	Standart sapma	8,23912	10,15418
	Minimum	24	20
	Maksimum	68	70
	Açıklık	44	50
	Çarpıklık	-,502	-,594
Erkek	Basıklık	,118	,051
	Ortalama	51,3333	50,1162
	Medyan	52	51
	Varyans	70,396	88,631
	Standart sapma	8,39023	9,41441
	Minimum	28	20
	Maksimum	70	70
	Açıklık	42	50
Çarpıklık	-,411	-,654	
Basıklık	-,093	,552	

**Tablo 7. Cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı puanlarına ait Mann Whitney U testi sıraları**

Anket	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı
Yansıtıcı Düşünme Becerisi	Kız	223	217,39	48479
	Erkek	198	203,80	40352
Öz Yeterlik Algısı	Kız	223	211,34	47128
	Erkek	198	210,62	41703



**Tablo 8. Cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı puanlarına Ait Mann Whitney U testi**

İstatistik	Yansıtıcı Düşünme Becerisi	Öz Yeterlik Algısı
Mann-Whitney U	20651	22002
z	-1,145	-,060
p	,252	,952

Cinsiyete göre öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür [Mann Whitney U=20651; z=-1,145; p=0,252]. Yansıtıcı düşünme becerisinde olduğu gibi öğrencilerin öz yeterlik algıları da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [Mann Whitney U=22002; z=-0,060; p=0,952]. Bu sonuca göre kız öğrencilerle erkek öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ve matematik öz yeterlik algılarında önemli düzeyde bir değişimin gerçekleşmediğini söylemek mümkündür.

### Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki

Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla, iki ölçekten elde edilen toplam puanların p değerlerine göre normal dağılım varsayımı kabul edilmediği için Spearman Korelasyonu kullanılarak incelenmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel anlamlı bir ilişki ( $r=0,383$ ;  $n=421$ ;  $p=0,00$ ) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri arttıkça öz yeterlik algılarının da arttığı söylenebilir.

### Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algıları

Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının sınıf seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini açığa çıkarmak için öncelikli olarak normal dağılım varsayımı hakkında bilgi veren Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinde beşinci sınıfa ait p değeri ( $p=,200$ ), altıncı sınıfa ait p değeri ( $p=,072$ ) ve yedinci sınıfa ait p değeri ( $p=,200$ ) 0,05 değerinden büyük olmasına rağmen sekizinci sınıfa ait p değerinin ( $p=,002$ ) 0,05 değerinden küçük olması normal dağılım varsayımını sağlayamamaktadır. Öz yeterlik algısı ölçeğinde ise altıncı sınıfa ait p değeri ( $p=,181$ ), sekizinci sınıfa ait p değeri ( $p=,200$ ) 0,05 değerinden büyük olmasına rağmen beşinci sınıfa ait p değeri ( $p=,001$ ) ve yedinci sınıfa ait p değerinin ( $p=,000$ ) 0,05 değerinden küçük olması normal dağılım varsayımını göstermemektedir. Dolayısıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyine göre yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı puanlarına ait betimsel değerler Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9. Sınıf düzeyine göre yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı puanlarının betimsel değerleri**

Sınıf	İstatistik	Yansıtıcı Düşünme Becerisi	Öz Yeterlik Algısı
5. sınıf	Ortalama	54,0649	52,1299
	Medyan	54	54
	Varyans	80,404	125,614
	Standart sapma	8,96681	11,20779
	Minimum	24	21
	Maksimum	70	70
	Açıklık	46	49
	Çarpıklık	-,706	-,953
	Basıklık	,685	,239
6. sınıf	Ortalama	52	50,7108
	Medyan	53	52
	Varyans	76,659	81,208
	Standart sapma	8,75549	9,01155
	Minimum	28	30
	Maksimum	67	70
	Açıklık	39	40
	Çarpıklık	-,572	-,207
	Basıklık	-,236	-,072
7. sınıf	Ortalama	51,3750	49,0833
	Medyan	51,5000	51
	Varyans	59,110	90,632
	Standart sapma	7,68832	9,52007
	Minimum	29	20
	Maksimum	68	66
	Açıklık	39	46
	Çarpıklık	-,198	-,980
	Basıklık	,208	1,022

8. sınıf	Ortalama	50,9291	49,3191
	Medyan	52	49
	Varyans	64,838	91,462
	Standart sapma	8,05219	9,56356
	Minimum	29	22
	Maksimum	66	70
	Açıklık	37	48
	Çarpıklık	-,567	-,403
	Basıklık	-,232	-,017

Yapılan Kruskal Wallis testinde yansıtıcı düşünme becerisi için hesaplanan anlamlılık değeri  $p = 0,033 < 0,05$  olduğundan öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği kararına varılabilir [ $\chi^2(3, n=421) = 8,726; p=0,033$ ]. Öz yeterlik algısı için hesaplanan anlamlılık değeri  $p=0,027 < 0,05$  olduğundan öğrencilerin öz yeterlik algılarının da sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [ $\chi^2(3, n=421) = 9,155; p=0,027$ ]. Alt gruplar arasındaki farklılıkların tespiti için parametrik olmayan testlerden iki bağımsız örnekleme karşılaştıran Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 10'da Kruskal Wallis H testi sonrası ikili karşılaştırmalar verilmiştir.

**Tablo 10. Kruskal Wallis H testi sonrası ikili karşılaştırmalar (Mann Whitney U Testi istatistiği)**

Sınıflar	Yansıtıcı Düşünme Becerisi			Öz Yeterlik Algısı		
	U	z	p	U	z	p
5-6	2767	-1,465	,143	2689,5	-1,729	,084
5-7	3629,5	-2,539	,011	3538	-2,773	,006
5-8	4225,	-2,706	,007	4269,5	-2,605	,009
6-7	4578,5	-,977	,329	4612,	-,895	,371
6-8	5344	-1,084	,278	5395,5	-,974	,330
7-8	8407,5	-,086	,931	8317,5	-,235	,815

SPSS ile ANOVA sonrasında yapılan Post-Hoc testlerinde karşılaştırılan grup sayısı ne olursa olsun, toplamda yapılabilecek hata oranı anlamlılık seviyesi kadardır. Fakat parametrik olmayan analizlerde Post-Hoc analizinin araştırmacının kendisi tarafından tanımlanması gerektiğinden, yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı arttıkça, toplamda yapılan hata oranı %5'i aşacaktır. Bu nedenle, Kruskal Wallis H testi sonrası yapılacak ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i aşmaması için Bonferroni Düzeltmesi yapılması tavsiye edilir (Akbulut, 2010; Akt. Bursal, 2017). Düzeltilmiş Anlamlılık Düzeyi=  $0,05/(\text{Yapılacak İkili Karşılaştırma Testi Sayısı})$  olduğuna göre dört alt grubun birbiri ile karşılaştırıldığı bir durumda yapılan Bonferroni Düzeltmesi sonrası ikili karşılaştırma testlerinde anlamlılık düzeyi  $0,05/6=0,0083$  olarak esas alınmıştır. Yansıtıcı düşünme becerisi ele alındığında Tablo 10'da verilen  $p=0,007$  değeri düzeltilmiş anlamlılık düzeyinden düşük ( $p < 0,0083$ ) olduğu için 5. - 8. sınıf gruplarının yansıtıcı düşünme becerileri arasında beşinci sınıfların ortalama sıra değeri 125,13'ün sekizinci sınıfların ortalama sıra değeri olan 100,96'dan büyük olması beşinci sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu gösterir. Öz yeterlik algısı incelendiğinde ise Tablo 10'da verilen  $p=0,006$  değeri düzeltilmiş anlamlılık düzeyinden düşük ( $p < 0,0083$ ) olduğu için 5.-7. sınıf gruplarının öz yeterlik algıları arasında beşinci sınıfların ortalama sıra değeri 113,05'in yedinci sınıfların ortalama sıra değeri olan 89,98'den büyük olması yine beşinci sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir.

### Ortaokul öğrencilerinin karne notlarına göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve öz yeterlik algıları

Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının karne notuna göre farklılık gösterip göstermediğini açığa çıkarmak için öncelikli olarak normal dağılım varsayımı hakkında bilgi veren Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinde 1-2 notuna ait p değeri ( $p=,350$ ), 3 notuna ait p değeri ( $p=,200$ ) ve 4 notuna ait p değeri ( $p=,200$ ) 0,05 değerinden büyük olmasına rağmen 5 notuna ait p değerinin ( $p=,000$ ) 0,05 değerinden küçük olması normal dağılım varsayımını göstermemektedir. Öz yeterlik algısı ölçeğinde ise 1-2 notuna ait p değeri ( $p=,928$ ) 0,05 değerinden büyük olmasına rağmen, 3 notuna ait p değeri ( $p=,049$ ), 4 notuna ait p değeri ( $p=,004$ ) ve 5 notuna ait p değerinin ( $p=,000$ ) 0,05 değerinden küçük olması normal dağılım varsayımını göstermemektedir. Dolayısıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Karne notu 1 olan sadece 2 kişi olduğu için karne notu 1 ve 2 olan öğrenciler birleştirilerek yeni bir grup oluşturulmuş ve analizlere bu şekilde devam edilmiştir. Karne notlarına göre yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı puanlarına ait betimsel değerler Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11. Karne notuna göre yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı puanlarının betimsel değerleri**

Karne Notu	İstatistik	Yansıtıcı Düşünme Becerisi	Öz Yeterlik Algısı
1-2	Ortalama	47,2857	46,7143
	Medyan	49	47
	Standart sapma	8,99524	7,64946
	Çarpıklık	-,087	,060
	Basıklık	-1,111	,913
3	Ortalama	49,1857	47,5714

	Medyan	49,5	48,5
	Standart sapma	7,68075	8,37798
	Çarpıklık	-,266	-,395
	Basıklık	,028	,614
	Ortalama	51,3333	48,0444
4	Medyan	52	50
	Standart sapma	7,04569	9,19350
	Çarpıklık	-,569	-,728
	Basıklık	,252	,326
	Ortalama	53,6359	52,6667
5	Medyan	54	54
	Standart sapma	8,82275	10,27241
	Çarpıklık	-,674	-,964
	Basıklık	,267	,766

Yapılan Kruskal Wallis testinde yansıtıcı düşünme becerisi için hesaplanan anlamlılık değeri  $p=0,000 < 0,05$  olduğundan öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin karne notuna göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği kararına varılabilir [ $X^2(3, n=421) = 26,092; p=0,000$ ]. Öz yeterlik algısı için hesaplanan anlamlılık değeri  $p=0,000 < 0,05$  olduğundan öğrencilerin öz yeterlik algılarının da karne notuna göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği ifade edilebilir [ $X^2(3, n=421) = 37,559; p=0,000$ ]. Alt gruplar arasındaki farklılıkların tespiti için parametrik olmayan testlerden iki bağımsız örnekleme karşılaştıran Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Dört grup karşılaştırıldığı için Bonferroni düzeltmesi sonrası ikili karşılaştırma testlerinde anlamlılık düzeyi  $0,05/6=0,0083$  olarak temel alınmıştır. Tablo 12’de Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 12. Kruskal Wallis H testi sonrası ikili karşılaştırmalar (Mann Whitney U testi istatistiği)**

Karne Notu	Yansıtıcı Düşünme Becerisi			Öz Yeterlik Algısı		
	U	z	p	U	z	p
(1-2) -3	650,5	-,797	,426	656	-,745	,456
(1-2) -4	1050,5	-1,908	,056	1197,5	-1,143	,253
(1-2) -5	1222,5	-3,034	,002	1167,5	-3,236	,001
3-4	3890	-2,075	,038	4395,5	-,819	,413
3-5	4555,5	-4,129	,000	4292	-4,608	,000
4-5	10600	-3,010	,003	9096	-4,775	,000

**Tablo 13. Anlamlı fark bulunan grupların yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı puanlarına ait Mann Whitney U testi sıraları**

Anket	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı
Yansıtıcı Düşünme Becerisi	1-2	21	69,21	1453,50
	5	195	112,73	21982,50
Yansıtıcı Düşünme Becerisi	3	70	100,58	7040,50
	5	195	144,64	28204,50
Yansıtıcı Düşünme Becerisi	4	135	146,52	19780
	5	195	178,64	34835
Öz Yeterlik Algısı	1-2	21	66,60	1398
	5	195	113,01	22037
Öz Yeterlik Algısı	3	70	96,81	6777
	5	195	145,99	28468
Öz Yeterlik Algısı	4	135	135,38	18276
	5	195	186,35	36339

Yansıtıcı düşünme becerisi için Tablo 12’de verilen p değerleri 0,002, 0,000 ve 0,003 düzeltilmiş anlamlılık düzeyinden düşük ( $p < 0,0083$ ) olmaktadır. (1-2) -5, 3-5 ve 4-5 karne notu gruplarının yansıtıcı düşünme becerileri arasında Tablo 13’te gösterildiği gibi 5 notunu alanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Öz yeterlik algısı için Tablo 12’de verilen p değerleri 0,001 ve 0,000 düzeltilmiş anlamlılık düzeyinden düşük ( $p < 0,0083$ ) hesaplanmıştır. (1-2)-5, 3-5 ve 4-5 karne notu gruplarının yansıtıcı düşünme becerilerine ek olarak öz yeterlik algıları arasında da Tablo 13’te gösterildiği gibi 5 notunu alanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

## TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algı düzeyleri incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve matematik öz yeterlik algı düzeylerinin aldıkları puan bazında yüksek olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini bazı değişkenler açısından inceleyen Erdoğan’ın (2019) çalışmasında öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin genel seviyesi düşük

düzeyde bulunmuştur. Alınan sonuç yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında bu değerlerin bilim sanat merkezi ve üstün yetenekli çocuklar ile yapılan çalışmalardan elde edilen puanlardan düşük olduğu görülmektedir (Güneş, 2015; Kaplan, Doruk ve Öztürk, 2014; Saygılı ve Atahan, 2014). Bunun nedeni bu öğrencilerin sınavla seçilerek okullara alınmasına bağlı olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca ilköğretim okullarında yapılan araştırmalarda daha yüksek ortalamaların elde edildiği gözlemlenmiştir (Bilgiç, 2017). Bu puanların yüksek olması ilkököl ve ortaokul öğretim programlarında yansıtıcı düşünmenin daha aktif olarak kullanılabilirdiğini göstermektedir.

İpek'in (2019) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları orta seviyede bulunmuştur. Fakat bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algıları orta seviyenin üzerinde bulunmuştur. Örneklem farklılıklarından kaynaklı olarak öz-yeterlik seviyeleri orta veya ortanın üzerinde bulunabilmektedir. Kısacası ortaokul öğrencilerinde öz yeterlik genellikle ortalamanın altında olmamaktadır. Öğrenciler merkezi sınavlara daha tam olarak alışkın olmadıklarından öz-yeterlik seviyelerini de korumaktadırlar. Akay ve Boz'un (2011) çalışmasında ise sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneklemdeki öğrencilerin matematik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, matematik öz-yeterlik algılarının ve akademik başarılarının yeterli düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlikleri ortalamanın üzerinde çıkmıştır. Bandura'ya (1997) göre bir kişinin kendi yetenek ve becerilerine olan güveni, inancı, güçlüklerin üstesinden gelmek için bir ön şarttır. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler zor ve başa çıkması gereken öğrenme görevlerinde daha kararlı, daha fazla gayretli, daha ısrarcı ve daha pozitif olmaktadır (Zimmerman, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin matematik öz yeterlik algısı, bir konuyu başarılı bir şekilde öğrenme kapasiteleri ve inançları hakkında bilgi vermektedir. Öğrenenlerde, yaş seviyesi ne olursa olsun yani ister ortaokul öğrencisi ister ortaokul öğrencisinin öğretmeni öz yeterlik seviyesi duyuşsal bileşenlerle birleşmektedir. Öğrenenler aslında öz-yeterlik seviyelerini yüksek tutarak öğrenmeye açık olduklarını da göstermektedirler. Diğer duyuşsal bileşenlerle birlikte baktığımızda öğrenen öğrenmeye istekli ve belli bir seviyede yapabileceği öğrenebileceği inancı ile öğrenime devam edebilmektedir.

Elde edilen bulgular cinsiyet bazında değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin cinsiyet açısından problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri arasında ve matematik öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer olarak, Saygılı ve Atahan (2014) tarafından yapılan araştırmada üstün zekâlı çocukların yansıtıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre değişmediği ifade edilmiştir. Benzer bir biçimde Durdukoca ve Demir'in (2012) çalışmasında yansıtıcı düşünme eğilimi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olmadığı belirtilmiştir. Buna karşın, alan yazında araştırma bulgularının aleyhinde sonuçlar bulan araştırmalara da rastlanmaktadır. Tat'ın (2015) araştırmasında, kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer araştırmalar yapan Aslan (2009) ve Ceyhan (2014) tarafından ise yansıtıcı düşünme becerisi düzeyinin cinsiyete göre kadınlar lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından bir farklılık olmaması öğrencilerin yansıtıcı öğrenme ve öz-yeterlilik seviyelerini yukarıya taşıyacak etkinlikler sınıf içi öğrenme ortamları oluşturulurken dikkat edilmemesi gereken bir değişken olduğunu bize göstermiştir. Alanda cinsiyetler arası farklılıkları bulan çalışmaların sonuçlarını da görmezden gelmeyerek bu değişkenin farklı örneklerde etkili olacağı da unutulmamalıdır.

Terzi ve Mirasyedioğlu'nun (2009) yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin matematik öz yeterlik algıları, kız öğrencilerin matematik öz yeterlik algılarından yüksek bulunmuştur. Alan yazında Pajares ve Miller (1994), Junge ve Beverly (1995) tarafından erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla matematik öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda da araştırmamız lehine matematik öz yeterlik algısının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir (Lent, Brown ve Larkin, 1984; Hackett, 1985; Cooper ve Robinson Debra, 1991). Öz-yeterlilik kızlar ve erkeklerde duyuşsal olarak ortaokul öğrencileri arasında farklılık yaratmadığından öğrenme ortamlarında ilk sıralarda yer almasına gerek kalmamış olabilir. Öğrencilerimizin öz-yeterliliğin etkilenmesini veya artırılmasını planlarken ilk sıralarda cinsiyete dikkat etmemiz o kadar önemli olmayabilir.

Yapılan analizler ışığında elde edilen bir diğer bulgu değişkenler arasında ilişki konusudur. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ile matematik öz yeterlik algısı arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Alan yazında iki değişken arasındaki ilişkiyi ölçen herhangi çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat duyuşsal değişkenlerde öz düzenleme ve yansıtıcı düşünme arasında da orta düzeyde ilişki bulan çalışmalar bulunmaktadır. Duyuşsal beceriler ile yansıtıcı düşünme arasında pozitif ilişki olması ikisinden birisine yoğunlaştığımızda diğerinin de pozitif yönde değişmeye başlayacağını bize gösterecektir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde, beşinci sınıflar ile sekizinci sınıfların yansıtıcı düşünme becerileri arasında beşinci sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Öz yeterlik algısı için beşinci sınıflar ile yedinci sınıfların öz yeterlik algıları arasında da beşinci sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bu bağlamda sınıf seviyesi arttıkça yansıtıcı düşünme becerisi ve öz yeterlik algısının düştüğünü söyleyebiliriz. Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini bazı değişkenler açısından inceleyen Erdoğan'ın (2019) araştırmasında sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin de arttığı düşünülebilir. Fakat 12. sınıfa gelen öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme seviyelerinin düşüşe geçtiği belirtilmektedir. Bu durumun sebebinin öğrencilerin 12. sınıfta yaşadığı sınav stresinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi düzeylerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan İpek'in (2019) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin matematiksel öz yeterliklerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Genel olarak alt sınıflardaki öğrenciler üst sınıflardaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı

ölçüde daha yüksek puanlar almışlardır. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen bulgulara paralellik göstermektedir. Öğrencilerin sınıf seviyesindeki artış ile merkezi sınavlara hazırlanma kaygısı ya da nitelikli liselerden hangisine gidebileceğinin kaygısı öğrencilerin öz-yeterlik seviyelerinde düşüşe yol açabilir. Meslek seçiminde hangi alanda okuyacağını kaygısı da öğrenciler üzerinde öz yeterlik seviyesini negatif etkileyebilmektedir. Sınıf seviyesiyle birlikte matematikte konuların soyutlaşmaya ve artık matematik dilinin iyice oturmaya başlaması da öğrencilerin temel matematik konuları tam olarak oluşmadıysa öz yeterliliklerinin düşmesine neden olabilmektedir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve matematik öz yeterlik algıları konusunda bir diğer anlamlı bulgu ise karne notlarına göre ortaya çıkan farklılıklardır. Analizlere göre yansıtıcı düşünme becerisi için (1-2)-5, 3-5 ve 4-5 karne notu gruplarının yansıtıcı düşünme becerileri arasında beş notunu alanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Öz yeterlik algısı için (1-2)-5, 3-5 ve 4-5 karne notu gruplarının yansıtıcı düşünme becerilerine ek olarak öz yeterlik algıları arasında da beş notunu alanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Dolayısıyla genel olarak öz yeterlik algısına ait ölçekten başarılı öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çok sayıda araştırmanın varlığından bahsedilebilir. Öz yeterlik hemen hemen bütün öğrenme alanlarında akademik başarıya güçlü olarak etki etmektedir (Mills ve ark., 2007; Özkeleş Çağlayan, 2010; Duran, 2011; Taşdemir, 2012). Margolis ve McCabe'e (2006) göre düşük öz yeterlik inancı ders başarısını engellemekte, uzun süreçte psikolojik durumu kötü yönde etkileyerek başarısızlık algısı geliştirmekte ve öğrenilmiş çaresizliği açığa çıkarmaktadır.

Öğrencilerin sorun çözme becerisini geliştiren, problemler üzerinde tüm boyutları ile ve derinlemesine düşündüren, tüm bunların sonucunda aldığı eğitimi gerçek hayata aktarabilen problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi eğitimde kazandırılması gereken en önemli becerilerinden biridir. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin yapacağı katkılar dikkate alındığında bu konu üzerinde yapılacak araştırmaların çok önemli bir konuma sahip olduğu açığa çıkmaktadır. Öte yandan matematik öğretiminde üzerinde durulması gereken bir diğer önemli değişkenin öz yeterlik algısı olduğu söylenebilir. Öz yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin kendilerine yüksek hedefler koymasını, verdikleri kararlarda tutarlı olmalarını, bilişsel süreçlerinin ve motivasyonlarının daha da yüksek olmasını sağlamaktadır (Locke ve Latham, 1990). Bu değişkenlerin önemi göz önüne alındığında, eğitim öğretim programları okul öncesinden başlanarak düzenlenebilir ve düşünme becerilerinin nasıl kazandırılacağı konusunda araştırmalar yapılabilir. Ayrıca ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek olması fakat sınıf düzeyi arttıkça bu becerilerin düşmesinin nedenleri araştırılabilir.

## Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik kurulunun 25/02/2020 tarihli ve 24 numaralı başvuruyla istinaden alınan izinle yürütülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Akay, H. ve Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 281-312.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self - efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company: USA.
- Baş, G. ve Kivılcım, Z. S. (2013). Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 1-17.
- Bilgiç, C. (2017). *İlköğretim öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Binghan, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Boyd, E. M. ve Fales, A. W. (1983) Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceyhan, G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından cart analizi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cooper, S. E. ve Robinson Debra, A. G. (1991). The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 24(1), 4-11.
- Çağırğan-Gülten, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 393-408.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Doruk, M., Öztürk, M. ve Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi: kaygı ve tutum faktörleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 283-302.

- Duran, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile görsel matematik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Durdukoca, Ş. F. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 357-374.
- Erdoğan, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ersözlü, Z. N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Güneş, K. (2015). *Bilim sanat merkezi öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik başarılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self efficacy in the choice of mathematics-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.
- Howitt, D. ve Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier (Fifth edition)*. London: Pearson Education Limited.
- İpek, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarının matematik öz yeterlik inançlarının ve matematik dersine yönelik öz düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Junge, M. E. ve Beverly, J. D. (1995). Mathematical self-efficacy gender differences in gifted/talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(1), 22-26.
- Kandemir, M. (2015). İlköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences*, 10(4), 253-275.
- Kaplan, A., Doruk, M. ve Öztürk, M. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Gümüşhane örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 415-435.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 185-192.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karademir, Ç. A. ve Görgün, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292-313.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Kurtuluş, A. ve Eryılmaz, A. (2017). Matematik dersinde akış ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(3), 349-365.
- Köseoğlu, E., Demirci, F. Demir, B. ve Özyürek, C. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Ordu ili örneği. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(1), 60-68.
- Lent, R. W., Brown, S. W. ve Larkin, K. C. (1984). Relation of self efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362.
- Lind, D. A., Marchal, W. G. ve Wathen, S. A. (2006). *Basic statistics for business and economics (Fifth edition)*. United States: McGraw-Hill Companies.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (1990). *A Theory of goal setting and task performance*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists (Second edition)*. United States: Cambridge University Press.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Özkeleş Çağlayan, S. (2010). *Lise I. Sınıf öğrencilerinin geometri dersine yönelik özyeterlik algısı ve tutumunun geometri dersi akademik başarısını yordama gücü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özbek, G. ve Köse, E. (2019) Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve bu becerilerin gelişimini destekleyen faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 527-554. DOI: 10.24106/kefdergi.2577
- Özgen, K. ve Bayram, B. (2020) Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 455-485.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. ve Miller, D. M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematics problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saygılı, G. ve Atahan, R. (2014). Üstün zekâlı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 181-192.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.

- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 14-22.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (12. Basım)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Taşdemir, C. (2012). Lise son sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bitlis ili örneği). *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2(6), 39-50.
- Tat, O. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini etkileyen faktörlerin hiyerarşik doğrusal modeller ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Terzi, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 2(2), 257-265.
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz yeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University*, 8(1), 1-8.
- Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2018). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde yansıtıcı öğretim ile desteklenmiş basamaklı öğretimin akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. United States: Chapman & Hall/CRC Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Lisans 1. Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Sürecinde Akran Danışmanlarının Rolü<sup>1</sup>

### The Role of Peer Counselors in the Adjustment Process of Undergraduate First Year Students to University Life

Semra Kiye<sup>2</sup>, Orhan Yoncalık<sup>3</sup>, Serap Nazlı<sup>4</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Üniversiteye uyum  
Akran danışmanlığı  
Akran mentörlüğü  
Akran eğiticiliği

#### Keywords

The adjustment of university  
Peer counseling  
Peer mentoring  
Peer supervision

#### Başvuru Tarihi/Received

14.02.2020

#### Kabul Tarihi /Accepted

16.10.2020

#### Öz

Akran danışmanlığı müdahalesi bir öğrencinin yardım becerilerini kullanarak diğer öğrencilere bazen de yetişkinlere yardımcı olmasıdır. Bu araştırmanın amacı üniversiteye yeni başlayan lisans 1. sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına, kurum kültürüne uyum sağlamalarını ve yaşam becerilerine temel düzeyde sahip olmalarını sağlamak için geliştirilen akran danışmanlığı müdahalesinin değerlendirilmesidir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan durum çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmada, hizmeti sunan akran danışmanları ve hizmetten yararlanan lisans 1. sınıf öğrencileri olmak üzere iki çalışma grubu vardır. Araştırmada hem akran danışmanlarından hem de lisans öğrencilerinden veri toplanmıştır. Akran danışmanlarından (akran mentörlerinden ve akran eğiticilerinden) veri toplamak için iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada hizmetten yararlanan öğrencilerin görüşleri Yaşam Becerileri Saati-Akran Danışmanlarını Değerlendirme Anketi ile alınmıştır. Sonuç olarak lisans 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum sağlamaları için tasarlanan müdahaleden yararlandıkları, akran danışmanlarından yeni bilgi ve beceriler edindikleri, kendilerini değerli hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca akran danışmanlarının deneyim kazandıkları ve uygulama becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

#### Abstract

Peer counseling intervention is the use of a student's helping skills to help other students - sometimes adults. The aim of this study is to evaluate the peer counseling intervention which was implemented to help the first year undergraduate students adjustment to university life and organizational cultures as well as have basic life skills. This study is a case study among the qualitative research methods. In the research, there are two study groups: peer counselors and the first grade undergraduate students. Two different semi-structured interview forms were used to collect data from peer counselors. The opinions of the students who benefited from the service in the study were obtained through Life Skills Hour-Peer Counselors Evaluation Survey. As a result, it was determined that the first grade undergraduate students benefited from the intervention designed to help them adapt to university life, gained new knowledge and felt valued and trusted.

<sup>1</sup> Bu araştırmanın bir kısmı IX. Uluslararası Yüksek Öğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-4414-5765>

<sup>3</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-2252-3585>

<sup>4</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Ankara, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-8875-7926>



## Extended Abstract

### Introduction

University life is a difficult period for many students. It is mostly about leaving the family and living in crowded environments such as dormitories and students hostels due to limited financial opportunities. In addition, students are expected to adapt to the academic environment of the university and to fulfill the requirements of the vocational process. Financial impossibilities and thus not being able to participate in social-cultural activities, problems with their peers, longing for their family members may cause the undergraduate students to experience emotional, academic, socioeconomic problem in their first year at university. Considering all these, it is clear that students need support in the first years of their higher education because they are likely to have difficulty in adapting to university life. In the core of this research, there is a peer counseling intervention (peer mentoring and peer training) which was designed to help the first grade undergraduate students adapt themselves to their university culture and university life, improve themselves in the way they become versatile by encouraging them to attend sociocultural events and possess basic life skills. The aim of this study is to evaluate this peer counseling intervention in terms of peer counselors and students' point of view.

### Method

This study is conducted as a case study among the qualitative research methods. The research was conducted in a faculty of education of a public university. In the research, there are two study groups. The first study group consisted of 18 peer counselors and the second study group consisted of 393 first-grade undergraduate students, who have just started their higher education. The first-grade undergraduate students who benefitted from the peer counseling intervention consisted of 393 students from five different departments in 2018-2019 Academic Year. 89 of these students were from Guidance and Psychological Counseling Department; 77 of them were from Preschool Teaching Department; 81 of them were from Primary School Teaching Department; 64 of them were from Social Sciences Teaching Department and 82 of them were from Special Education Teaching Department. In this research, data were collected from both peer counselors and first grade undergraduate students. Two different semi-structured interview forms were used to collect data from peer counselors (peer mentors and peer trainers). The opinions of the students who benefitted from the service in the study were obtained through Life Skills Hour-Peer Counselors Survey. The qualitative data obtained in the research were analyzed using the content analysis method. Accordingly, in this research, the data obtained from peer counselors were first transcribed. Afterwards, separate themes and sub-themes were obtained independently from the data obtained from master and undergraduate peers. While creating themes as a result of analysis, the meaning of the sentence with the most repeated words in sub-themes was evaluated. Within the scope of the validity and reliability of the research, while themes and sub-themes were created for reliability, the data were analyzed by two researchers and reevaluated to ensure coding consistency. Sub-themes that do not provide coding consistency were removed. In addition to the interviews to increase the internal validity of the research, three different observers were present in the classes throughout the application process and two of these observers were also the researchers of the current study and they observed long-term interaction by observing the whole process. With regard to external validity, the environment and participants were clearly introduced in the research, and data diversification was provided in the research through observations.

### Result and Discussion

When the findings are evaluated, it is understood that almost all of the graduate peer counselors who take the role of peer educators express the practices as a process that contributes to them. Accordingly, it has been determined that gaining competence, working with individuals in the emerging adulthood, gaining new knowledge and being useful are among the most achieved gains. In addition, it is understood that peer educators understand the process as learning-teaching process, being useful and informative. It was determined that they evaluated this process as completely positive by using metaphors such as travel companionship, lighthouse, book, and break time. It is understood that undergraduate peer counselors who undertake peer mentoring in the process evaluate the intervention mostly as experience and development / progress. It was determined that themes like communicating, helping, competence, gaining new knowledge and skills were expressed by the majority of the undergraduate peer mentors among the experiences they gained. It was also determined that the process was extremely beneficial for peers and expressed as development / progress. It is understood that this process generally develops awareness and creates a sense of belonging and trust in undergraduate students benefitted from the intervention. The suggestions of the students for the continuation of this first application are mainly in the form of increasing interaction and interaction with faculty management and instructors, social activities and communication with peer counselors. In this study, it was found that the first-grade undergraduate students benefitted from the peer counseling intervention designed to help them adapt to university life; gained new knowledge and skills from their peer counselors; felt valued and trust. Additionally, it was seen that the peer counselors benefitted from the process, too. It was observed that the peer counselors gained experience and improved their practical skills due to the supervision they got in the process. As a result, it can be said that peer counseling intervention is beneficial for both the students who benefitted from the process and the students who provided the service. It is determined that peer counseling intervention can be used to help the first-grade undergraduate students adapt themselves to their new

academic life. The limitation of this study is that the data were qualitative obtained by the evaluations of interviews done with the students who received and presented the service in a short-term. Further studies focusing on the quantitative data, medium- and long-term evaluations and opinions of department and faculty management will be useful.

## GİRİŞ

Akran danışmanlığı, ilkokuldan üniversiteye kadar bütün öğretim kademelerinde benimsenen müdahalelerden biridir. Myrick'e (1997) göre akran danışmanlığı, öğrencilerin yardım etme becerilerini kullandıkları ve böylelikle diğer öğrencilere ve bazen de yetişkinlere yardımcı oldukları bir süreçtir. Akran danışmanlığı, kendi akranlarına ya da kendilerinden küçük ya da büyük yaştaki bireylere yardımcı olabilmek için etkin iletişim becerileri eğitimi almış ancak profesyonel ve uzman olmayan kişileri tanımlamaktadır (Tindall, 1994). Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin yüz yılı aşkın bir geçmişi vardır. 1960'lı yıllarda geli-şimsel rehberlik modeli geliştirilmiş; okul psikolojik danışmanlarının liderliğinde ekip odaklı hizmetler sunularak, okuldaki tüm öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi anlayışı benimsenmiştir (Gysbers ve Henderson, 2012; Myrick, 1997). Bu süreçte PDR hizmetlerinde öğrencilerin katkısı ve desteğinin alınması önemli hale gelmiştir. Akran danışmanlığı olarak adlandırılan müdahale, gelişimsel rehberliğin beş ana müdahalesinden biri olarak kabul edilmiştir (Gysbers ve Henderson, 2012; Myrick, 1997; Myrick, Highland ve Sabella, 1995; Myrick ve Folk 1999; Nazlı, 2019). Diğer bir ifade ile gelişimsel rehberlik hizmetlerinde, PDR hizmetleri ekibinin önemli bileşenlerinden birisi öğrencilerdir.

Akran danışmanlığı müdahalesinde ruh sağlığı hizmetlerini profesyonel olarak vermeyen kişilere, akranları-na destek olmaları için uzmanlarca temel olarak etkili iletişim ve yardım etme becerileri öğretilmektedir. Bu eğitimler sonrasında sunulan yardımla ilgili olarak bireylerin süpervizyon alması da sağlanarak sürecin değerlendirilmesi yapılmaktadır (Myrick, Highland ve Sabella, 1995; Tobias ve Myrick, 1999). Akran danışmanları-nın yardım etme rolleri başka bireylerle bir arada gerçekleşir ve profesyonel olmayan kişiler tarafından gerçekleştirilen bazı yardım davranışlarına destek olup katkı sağlarlar. Akran danışmanlığı bireysel yardım ilişkilerini, grup liderliğini, bilgi vermeyi, öğreticiliği, çatışma arabuluculuğunu, tartışma liderliğini, akran eğitimini ve bütün kişiler arası yardım aktivitelerini içerir (Tindall, 1994). Diğer bir ifade ile akran danışmanlarının pek çok rolü vardır. Eğitim kurumlarının ihtiyacına göre bu müdahaleye uygun aynı zamanda gönüllü öğrenciler seçilerek profesyonellerce eğitilir ve süpervizyon desteği verilerek becerileri geliştirilir.

Akran danışmanlığı müdahalesinin hem okula hem bu yardımı alan öğrencilere hem de akran danışmanlarının kendilerine yararı vardır. Yapılan araştırmalarda akran danışmanlığının okuldaki şiddeti azaltmada etkili olduğu, öğrencilerin çeşitli becerileri kazandıkları ve akademik başarılarının arttığı belirtilmektedir (Bowman, 1986; Campbell, 1993; Synders, 1993; Nazlı, 2003, 2014; Uysal ve Nazlı, 2010). Ayrıca okul ortamlarında akran danışmanlığı müdahalesinin etkili bir müdahale olduğu ve pozitif bir atmosfer oluşturduğu, okuldan kaçma problemlerini azaltmada etkili sonuçlar gösterdiği, öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini desteklediği görülmektedir (Bowman ve Myrick, 1987; Campbell, 1993; Tobias ve Myrick, 1999). Literatür-de, akran danışmanlığı müdahalesinin çoğunlukla sağlık alanında ve önleyici amaçlı kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre akran müdahale programları; akademik standartların düşmesi, yalnızlık, AIDS, ergen gebeliği, sigara madde kullanımı, yeme bozukluğu, çatışma, kültürel farklılık, stres, kronik hastalıklarla yüzleşen bireyler ve aileler için destek grupları eksikliği, yaşlı ebeveynler, genetik bozukluklar, alışkanlıklar, intihar gibi bazı toplum-sal problemlerde etkili bir strateji olarak gösterilmektedir (Aladağ ve Tezer, 2007; Aladağ, 2009; Birol, 2011; Bulduk, 2009; Myrick, Highland ve Sabella, 1995; Varenhorst, 1992).

Akran danışmanlığı müdahaleleri ele aldığı konulara ve akran danışmanlarının üstlendiği rollere göre farklı şekillerde isimlendirilmektedir (Aladağ ve Tezer, 2007). Bunlar arasında akran danışmanlığı (peer counseling), akran yol göstericiliği (peer mentoring), akran öğreticiliği (peer tutoring), özel arkadaşlık (special friend), akran liderliği (peer leader), akran arabuluculuğu (peer mediation), akran eğiticiyiği (peer education) kullanımları mevcuttur (Beitel, 1997). Akran yardımcılarının temel olarak dört rolü bulunmaktadır (Myrick, 1997). Bu roller; özel asistan rolü, özel öğretmen rolü, küçük grup lideri rolü ve özel arkadaş rolleridir. Bunların yanı sıra akran yardımcılığı uygulamalarının okullarda birbirinden farklı örneklerini görmek mümkündür. Bunlar arasında; akademik başarısı düşük ya da öğrenme güçlüğü olan öğrencilere akranları tarafından verilen akran öğreticiliği (peer tutoring), AIDS gibi bazı konularda diğer öğrencilerin bilgilendirilmesini amaçlayan akran eğiticiyiği (peer education), sorunları olan ve kendi yaşlılarından biriyle bu sorununu paylaşabilenlerle gerçekleştirilen birebir gö-rüşmeleri tanımlayan akran danışmanlığı (peer counseling) bulunmaktadır. Yanı sıra büyük sınıftaki öğrencilerle küçük sınıftakilere veya eski öğrencilerin yeni öğrencilere okulun işleyişi ve temel konularda destek sağladıkları akran yol göstericiliği (peer mentoring), yurttan kalan öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgileri almaları ve ge-rekli bağlantıları kurabilmeleri için konaklama-yurt danışmanlığı (resident counseling), yalnız kalan ve dışlanan öğrencilere destek verme ve arkadaşlık becerilerini geliştirmelerine yardım etmeyi amaçlayan özel arkadaşlık (special friend) müdahaleleri mevcuttur. Yeni gelen öğrencilerin ortama alışmasında ve pek çok projede psikolojik danışmana yardımcı olmayı içeren danışman yardımcılığı, akran rehberliği ya da akran liderliği (peer leader), okul ortamındaki basit çatışmalarda sorunun yapıcı yollarla çözülmesini sağlayan akran arabuluculuğu (peer mediation) gibi seçenekler de bulunmaktadır (Taylı, 2006). Akran danışmanlığı okulların ihtiyacına göre biçimlendirilebilen oldukça esnek bir müdahaledir. Bu çalışmada, akran danışmanlarının üniversiteye yeni başlamış öğrencilerin akademik yaşama uyum sağlayabilmelerini desteklemeleri amacıyla, akran mentörlüğü ve akran eğiticiyiği rollerinden yararlanılmıştır.

Üniversite yaşamı pek çok öğrenci için zorlu bir dönemdir. Çoğunlukla aileden ayrılarak, kısıtlı maddi olanaklar nedeniyle akranlar ile yurt, ev gibi kalabalık ortamlarda yaşamı sürdürme söz konusudur. Ayrıca öğrencilerden üniversitenin akademik ortamına uyum sağlamaları ve meslek edinme sürecinin gerekliliklerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Bütün bunlar ele

alındığında, üniversitenin ilk yıllarında öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin üniversite yaşamına uyum sağlamada güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre genel olarak öğrencilerin duygusal, akademik, mesleki ve ekonomik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Özkan ve Yılmaz, 2010; Schweitzer, 1996; Soliman, 1993; Türküm, Kızıltaş ve Sarıyer, 2016). Özellikle maddi olanaksızlıklar ve buna bağlı olarak sosyal-kültürel faaliyetlere katılamama, okul arkadaşları ve karşı cinsle olan arkadaşlıklar konusunda yaşanan sorunlar ile aile özlemi, ders çalışma problemleri, gelecek kaygısı, yeme problemleri bu grupta karşımıza çıkmaktadır. Bu problemlerin her zaman aynı faktörlerden kaynaklandığını belirtmek mümkün olmamakla birlikte birbirleriyle bağlantılı olarak yaşandıkları söylenebilir. Maddi yetersizlikler öğrencilerin sos-yal alanlarda problemler yaşamalarına neden olmakta ve bu durumlar da akademik alanda başarısızlığı getirebilmektedir. Üniversiteye başlayan öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi ve bu döneme ilişkin görevlerini başarıyla atlatılabilmelerinde yaşam becerilerinin kazanılması farklı alanlarda karşılaşılabilecek problemlerle başa çıkabilmeleri adına oldukça önemlidir. Yaşam becerilerine ilişkin öğrenme ve deneyimler öğrencileri çok yönlü geliştirebilir ve güçlendirebilir. Bu araştırmada, üniversite öğrenimine yeni başlayan lisans 1. sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına ve kurum kültürüne uyum sağlamalarını, sosyal ve kültürel etkinliklere katılımlarının teşvik edilerek çok yönlü gelişmelerini ve yaşam becerilerine temel düzeyde sahip olmalarını sağlamak amacı ile akran danışmanlığı müdahalesinin (akran mentörlüğü ve akran eğiticiliği) uygulanarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

Bu başlıkta yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, yaşam becerileri saati ve akran danışmanlığı programı, veri toplama süreci, veri toplama araçlarının özellikleri ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan durum çalışması olarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar özellikleri gereği araştırılan esas olgunun keşfedilmesini ve ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmasını ön plana çıkarmaktadırlar. Araştırılan olgunun keşfi ve ayrıntılı açıklamasının yapılabilmesi ise araştırma sorularının genel olarak ele alınmasıyla birlikte katılımcıların deneyim ve yanıtlarının detaylı ve geniş bir biçimde ifade edilmesiyle gerçekleştirilir. Bununla birlikte bu araştırmalarda elde edilen verilerin analizleri yapılarak betimlenir, temalar halinde ortaya konulur ve bulgularda daha geniş bir şekilde yorumlanarak açıklanır (Creswell, 2012; s. 20-21). Durum çalışması araştırmacıların bir veya bir kaç olgu ya da olayı derinlemesine incelemelerine olanak veren bir yöntemdir. Buna göre bir olgu veya duruma ilişkin bütün bileşenler; bireyler, süreç, ortam, olaylar vb. bütüncül bir bakış açısı ile ele alınarak değerlendirilir. Dolayısıyla bütün bu bileşenlerin olgu veya durumdan nasıl etkilendikleri ile olgu veya durumu nasıl etkiledikleri geniş bir perspektifle ortaya konulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013; s. 83). Bu araştırmada, üniversite yaşamına yeni başlayan lisans öğrencilerinin akademik ortama uyum sağlamları desteklemek için yararlanılan akran danışmanlığı müdahalesinin değerlendirilmesi için hizmeti sunan akran danışmanlarının deneyimleri alınmış, elde edilen veriler temalara ayrılarak kodlanmış ve bulgular ayrıntılı olarak sunulmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde yürütülmüştür. Araştırmada, hizmeti sunan akran danışmanları (18 kişi) ve hizmetten yararlanan lisans 1. sınıf öğrencileri (393 kişi) olmak üzere iki çalışma grubu vardır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programında öğrenim gören gönüllü 18 öğrenci (10 kişi yüksek lisans ve 8 kişi lisans programı) akran danışmanı olarak yer almıştır. Akran danışmanlarının 13'ü kadın, 5'i erkektir. Yaş dağılımı bakımından grubun 5' i 19, 3'ü 20, 1'i 21, 3'ü 22 ve 4'ü 23, 1'i 24 ve 1'i 30 yaşındadır.

Akran danışmanlığı müdahalesinden yararlanan lisans 1. sınıf öğrencileri, beş programda öğrenim gören toplam 393 öğrenciden oluşmaktadır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) 89 öğrenci, Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖÖ) 77 öğrenci, Sınıf Öğretmenliği (SÖ) 81 öğrenci, Özel Eğitim Öğretmenliği (ÖEÖ) 82 öğrenci ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ) 64 öğrenci öğrenim görmektedir. 2018-2019 güz dönemi, derslerin son haftasında yaşam becerileri saati ve akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi amacı ile gönüllü 103 lisans 1. sınıf öğrencisi (35'i ÖEÖ, 25'i SBÖ, 17'si RPD, 15'i OÖÖ ve 11'i SÖ) Yaşam Becerileri Saati-Akran Danışmanlarını Değerlendirme Anketi'ni doldurmuştur.

### Yaşam Becerileri Saati-Akran Danışmanlığı Programı

2018-2019 eğitim öğretim yılı güz dönemi beş lisans programında (RPD, OÖ, SÖ, SBÖ, ÖE) 1. yarıyılı haftada bir ders saati *Yaşam Becerileri Saati* olarak kredisi olmayan zaman ayrılmıştır. Öğrencilerin, Yaşam Becerileri Saati'nde ara sınav öncesi bölüm başkanı, akademik danışman ve dekan/dekan yardımcısı ile etkileşim kurması; akran danışmanları (akran mentörleri) ile tanışarak, sosyal ve kültürel etkinliklere katılımları teşvik edilmiştir. Akran mentörleri ile ders dışında sosyal sorumluluk etkinlikleri (huzurevi, sokakta çalışan çocuklar, sevgi evleri ziyaretleri, organ-kan bağı, sokak hayvanları vb) ve kültürel etkinliklere (tiyatro, bale, opera, müze, sergi vb) katılımları sağlanmıştır. Ara sınav haftası sonrası, akran danışmanları (akran eğiticileri) tarafından altı hafta yaşam becerileri etkinlikleri uygulanmıştır.

Akran danışmanlığı müdahalesinin akran mentörlüğü ve akran eğiticiği rolleri kullanılmıştır. Akran mentörlüğü, bir eğitim kurumuna yeni başlamış öğrencilerin tecrübeli öğrenciler tarafından desteklenmesi; akran eğiticiği, belirli bir konuda eğitim almış öğrencilerin akranlarına bilgi vermesi rolleridir. Bu çalışmada RPD lisans öğrencilerine akran mentörlüğü, yüksek lisans öğrencilerine ise akran eğiticiği rolü verilmiştir. Akran mentörlüğü rolündeki sekiz akran danışmanına iki görev verilmiştir: *İlki*, lisans 1. sınıf öğrencilerinin güz dönemi süresince üniversite ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olma görevi (sınıf Whatsapp gruplarından sorulan sorulara yardımcı olma, öğrenci işleri ve dekanlık ile ilgili işlerde aracılık yapma, kültürel ve sportif etkinlikler/kulüpler hakkında bilgilendirme ve teşvik etme, ihtiyacı olan öğrencilerin RPD birimine yönlendirme, RPD biriminin çalışmalarını duyurma); *ikincisi*, sorumlu oldukları sınıflara “yaşam becerileri etkinlikleri” hakkında bilgi verme ve akran eğitimcilerine destek olmaktır. Akran mentörleri, güz dönemi başında belirlenmiş ve görevleri hakkında bilgilendirilerek sorumlu oldukları sınıflara dağıtılmış; 10 hafta süresince görev yapmışlardır.

Akran eğitimcileri (10 kişi) rolündeki akran danışmanları ise, beş lisans programına ara sınav haftası sonrası altı yaşam becerisi etkinliği uygulamışlardır. Yaşam becerisi etkinlikleri grup rehberliği formatında tasarlanmış ve vize haftası sonrası altı hafta, bir ders saati (50-60 dakika) olarak uygulanmıştır.

## Veri Toplama Süreci

2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören beş lisans programının (RPD, OÖ, SÖ, SBÖ, ÖE) her birine iki akran eğitimcisi ve iki akran mentörü görevlendirilmiştir. Derslerin 4. haftasında, akran mentörleri sorumlu oldukları sınıflar ile tanışmış ve sınıfların Whatsapp gruplarına katılımları sağlanmıştır. Akran mentörleri sorumlu oldukları beş programın çeşitli etkinliklerine katılmışlardır.

İki doktora öğrencisi (makale yazarları) altı yaşam becerisi etkinliği (etkili öğrenme, beliren yetişkinlik dönemi, sosyal medya kullanımı, stresle baş etme, etkili iletişim ve mesleki uyum) hazırlamış ve akran eğitimcilerini etkinlikler hakkında bilgilendirerek uygulama sürecinde süpervizyon vermiştir. Ara sınav haftası sonrası, akran eğitimcileri sorumlu oldukları programlarda altı yaşam becerisi etkinliğini uygulamıştır. Akran mentörleri Whatsapp gruplarından etkinliğin saati, içeriği hakkında bilgilendirme yapmış ve uygulamalarda sınıflarda yer alarak, akran eğitimcilerine destek olmuşlardır. Ayrıca, uygulamalar sırasında üç araştırma görevlisi (iki kişi etkinlikleri hazırlayan RPD doktora öğrencisi, bir kişi her programın araştırma görevlisi) sınıflarda hazır bulunarak, bütün süreci izlemiş ve sonrasında akran danışmanlarına (akran eğitimcilerine) süpervizyon verilmiştir. Bununla birlikte programın yürütücüsü olan öğretim üyesi (makale yazarı), her hafta bütün uygulayıcılara sürece yönelik süpervizyon vermek suretiyle süreci değerlendirmiş ve güçlendirmiştir.

2018-2019 Güz dönemi sonunda uygulanan programının değerlendirilmesi için, hizmetten yararlanan lisans 1. sınıf öğrencilerinin Yaşam Becerileri Saati-Akran Danışmanlarını Değerlendirme Anketi’ni doldurmaları ve hizmeti sunan akran danışmanlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmak suretiyle veriler toplanmıştır.

## Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada hem akran danışmanlığı hizmetini sunan öğrencilerden, hem de hizmetten yararlanan lisans 1. sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Lisans akran mentörlerinden ve yüksek lisans akran eğitimcilerinden veri toplamak için iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış formlara dayalı görüşmeler, hem belirli seçenekler arasından seçim yapabilmeyi hem de deneyimlere ve bilgiye derinlemesine ulaşabilmeyi olanaklı kılabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014; s.152). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında hem akran danışmanlığının kendilerine katkısı hem de hizmet sundukları öğrencilere yararları sorulmuştur. Veriler yüksek lisans akran danışmanlarından elektronik posta göndermek suretiyle yazılı olarak, lisans akranlarından ise 35-45 dakika aralığında süren ve kayıt altına alınan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veriler temalar, kavramlar veya benzer özellikler altına toplanarak analiz edilirler. Araştırmacılar buna göre yeni kavramsallaştırmalar ya da kavramsallaştırılmış tanımlar yaptıktan sonra bu kavramlar arasındaki ilişkileri yorumlayarak açıklar (Neuman, 2017; s. 663). Nitel veri analizlerinden içerik analizinde de amaç bu kavramsallaştırmalara ulaşmaktır. Bu amaçla betimsel bir yaklaşımla gözden kaçırılabilir kavramsallaştırma ve temaların daha somut bir biçimde ortaya konulabilmesi için içerik analizi yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; s. 259). Buna göre bu araştırmada öncelikle akran danışmanlarından elde edilen veriler yazıya dökülerek deşifre edilmiştir. Sonrasında yüksek lisans ve lisans akranlarından elde edilen verilerden, birbirinden bağımsız ayrı ayrı tema ve alt temalar elde edilmiştir. Analizler sonucu temalar oluşturulurken, alt temalarda en fazla tekrar edilen kelimeler ile cümlenin taşıdığı anlam değerlendirilmiştir. Oluşturulan tema ve alt temalar tablolar halinde sunulurken, yüksek lisans (akran eğitimcileri) ve lisans (akran mentörleri) akran danışmanlarına ait tablolar ayrı ayrı başlıklar altında sunulmuştur. Ayrıca bulgular sunulup yorumlanırken, etik duyarlılık gereği akran danışmanlarının isim ve soy isimleri kullanılmamış, katılımcılar sırasıyla K1, K2...K18 şeklinde kodlanarak belirtilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği kapsamında öncelikle güvenilirliğe yönelik olarak temalar ve alt temalar oluşturulurken, veriler iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve kodlama tutarlılığı sağlanmak amacıyla tekrar değerlendirilmiş ve kodlama tutarlılığı sağlanmayan alt temalar çıkarılmıştır. Bu aşamada iç tutarlılık için kodlayıcılar arası görüş birliği Miles ve Huberman formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formülden güvenilirlik katsayısı görüş birliği sağlanan terim sayısının, görüş birliği sağlanan

ve sağlanmayan terimlerinin toplamına bölümünün yüzle çarpımından elde edilen bir değeri belirtir. Buna göre kodlayıcılar arası görüş birliği en az %80 olmalıdır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada güvenilirlik katsayısı %92,3 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın güvenilirliği için önemli bir kanıt oluşturmaktadır. Araştırmanın iç geçerliliğini arttırmaya yönelik olarak görüşmelerin yanı sıra uygulama süreci boyunca üç ayrı gözlemci sınıflarda hazır bulunmuş ve bu gözlemcilerden ikisi aynı zamanda mevcut çalışmanın araştırmacıları olup, bütün süreci gözlemleyerek uzun süreli etkileşim sağlamışlardır. Dış geçerliğe yönelik olarak araştırmada ortam ve katılımcılar açıkça tanıtılmıştır ayrıca gözlemler yoluyla araştırmada veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

Araştırmada hizmetten yararlanan öğrencilerin görüşlerini almak için Yaşam Becerileri Saati-Akran Danışmanlarını Değerlendirme Anketi hazırlanmıştır. Bu kapsamda anketin geliştirilebilmesi amacıyla öncelikle alan yazın taranmıştır (Aladağ, 2009; Myrick, Highland ve Sabella, 1995; Nazlı, 2014; Schweitzer, 1996; Taylı, 2006). Daha sonra makale yazarları tarafından anket geliştirme süreci kapsamında, alan yazın değerlendirilerek ilk olarak sürecin etkililiğini belirleyebilecek şekilde 29 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu, PDR alanında çalışan uzmanların (4 kişi akademik ortamda çalışan, 3 kişi sahada çalışan) görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri ile anket revize edilerek, 15 madde içeren anket formu hazırlanmıştır. Daha sonra bu anket formu sahada çalışan iki psikolojik danışmana uygulanarak, maddelerin anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmiştir. Anket formu 5'li likert tipinde, 15 maddeden oluşmakta, maddeler "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" olarak değerlendirilmektedir. Yaşam Becerileri Saati-Akran Danışmanlarını Değerlendirme Anketi'nden elde edilen verilere yönelik elde edilen betimsel analiz sonuçları frekanslar ve yüzdeler olarak tablolar halinde sunularak açıklanmıştır. Değerlendirme anketi güz döneminin son ders haftasında, süreçte herhangi bir aksaklığın oluşmaması ve gereken hassasiyetin sağlanması amacıyla bizzat araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde Akran Danışmanlığı Müdahalesi ve Yaşam Becerileri Saati'nin değerlendirilmesiyle elde edilen veriler sunularak açıklanmıştır.

### Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Olarak Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde yüksek lisans akran danışmanlarının lisans 1. sınıf öğrencilerine yönelik olarak ifade ettiği kazanımlara ilişkin veriler yorumlanarak açıklanmıştır.

### Yüksek lisans akran danışmanlarına (akran eğitici) göre üniversite 1. sınıf öğrencilerinde akran danışmanlığı müdahalesiyle geliştirilen yaşam becerileri

Akran eğiticilerinin değerlendirmelerine göre üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yaşamlarını kolaylaştırmaya yönelik olarak kazandırılması amaçlanan becerilere ilişkin müdahale sonrası öğrencilerin kazanımları Tablo 1' de sunulmuştur.

**Tablo 1. Akranlarda uygulama sürecinde meydana gelen değişim ve gelişimler**

Akranların Gelişimi	f	Akran Danışmanlığının Katkısı	f	Toplam yanıtlayıcı(n)
Zamanla paylaşımları arttı	9	Bilgi düzeyleri arttı	6	10
Kazanımları uyguladılar	7	Etkili iletişim konusunda bilgilendiler	6	10
Kendilerine yönelik farkındalıkları arttı	7	İçinde buldukları gelişim dönemi konusunda bilgilendiler	4	10
Bilgi düzeyleri arttı	6	Kendilerine yönelik farkındalıkları arttı	3	10
Zamanla daha fazla teşekkür ettiler	5	Stresle baş etme konusunda bilgilendiler	3	10
Keyif aldılar	5	Sosyal medyanın uygun kullanımı konusunda bilgilendiler	3	10
Zamanla kendilerini açtılar	5	Bilgileri yaşantılarıyla ilişkilendirdiler	3	10
Daha fazla merak edip soru sordular	3	Öğrenme stilleri konusunda bilgilendiler	2	10
Not almaya başladılar	2	Kazanımları uyguladılar	2	10
Heyecanla, ilgiyle beklemeye başladılar	2			10

Tablo 1 incelendiğinde uygulama sürecinde akranlarda meydana gelen gelişim ve bu gelişime akran danışmanlarının katkısına ilişkin elde edilen iki tema; akranların gelişimi ve akran danışmanlığının katkısı görülmektedir. Buna göre akranların gelişimi temasında akran danışmanlarının 9'u paylaşımların zamanla arttığını, 7'si kazanımların uygulandığını, 7'si kendilerine yönelik farkındalıklarının arttığını, 6'sı bilgi düzeylerinin arttığını, 5'i zamanla daha fazla teşekkür ettiklerini, 5'i keyif aldıklarını, 5'i zamanla kendilerini açtıklarını, 3'ü daha fazla merak ettiklerini, 2'si not almaya başladıklarını ve 2'si heyecan ve ilgiyle beklediklerini belirtmiştir.

Akranların göstermiş oldukları değişimlere ilişkin içinde buldukları gelişim dönemi hakkında bilgilendirilmekten memnuniyet duyduklarını belirten bir akran danışmanı '*Örneğin sınıftan bir öğrenci beliren yetişkinlik kavramını daha önce duymadığını ve bu kavramı öğrendikten sonra yaşadığı süreçleri daha iyi anlamlandırdığını söylemişti.*' (K8) demiştir. Ayrıca zamanla akranların yaşantılarını gözden geçirerek aktif olarak katılımında bulunduğunu ifade eden bir akran danışmanı '*İlk haftalarda sürecin ne olduğu hakkında bilgileri olmadıkları için biraz ortamı ve söylenenleri sorguladılar. Ama haftalar ilerledikçe katılımların ve paylaşımların*

sayısı arttı. Başta katılan birkaç kişiyle sınırlıyken üçüncü haftada neredeyse sınıfın yarısı etkili bir şekilde paylaşımda bulundu.’ (K1) ifadelerini kullanmıştır.

Akran danışmanlığı müdahalesinin bu gelişime olan katkılarının ele alındığı temada ise bir akran danışmanı ‘Akran öğreticiliği sürecinde akranlara içlerinde bulunduğu gelişim döneminin özellikleri hakkında bilgiler vererek katkıda bulunduğumuzu düşünüyorum. Akranların çoğu içerisinde bulunduğu dönemi bilmiyordu. Bunun yanı sıra yapılan stres etkinliğinin onlara katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Örneğin bir öğrencinin stresle birlikte yaşananların ağırlık verdiğini söylemesi ve başka akranların bununla nasıl baş ettiklerini ifade etmesi onlara katkı sağladığımızı gösteriyor. Akranlarla yapılan sen dili ben dili çalışmasının da kullandıkları dili fark etmeleri ve nasıl değiştirebileceklerini öğrenmeleri açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.’ (K6) ifadeleriyle birçok katkı sağlandığını söylemektedir. Benzer olarak başka bir akran danışmanı da ‘ Her etkinlikte bulunan vurucu noktaları kazandıklarını düşünüyorum. Örneğin öğrenme etkinliğinde öğrenmenin “köprü” kurmak olduğunu, sosyal medyada kendimizi korumamız gereken durumlar, ben dili kullanmanın zor olsa da çok etkili olduğunu, stres faktörlerinin birikerek bizi olumsuz etkilediği gibi konularda farkındalık kazandıklarını düşünüyorum.’ (K4) açıklamasını yapmıştır.

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde akran eğitimcilerine göre akran danışmanlığı müdahalesiyle öğrencilerin birçok yaşam becerisinin geliştiği anlaşılmaktadır. Buna göre zamanla etkili iletişimin, merakın, ilginin ve farkındalık düzeyinin arttığı buna bağlı olarak daha fazla soru sorulduğu ve süreçten keyif alındığının belirtildiği görülmektedir. Bu kazanımların elde edilmesinde akran danışmanlığı müdahalesinin katkıları arasında bilgi düzeyinin artması, öğrencilerin bu bilgileri yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri ve pratikte denemeler yapmaları sayılabilir.

## Akran Danışmanlarına Yönelik Olarak Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda yüksek lisans ve lisans akran danışmanlarına ilişkin elde edilen veriler yorumlanarak açıklanmıştır.

### Yüksek lisans akran danışmanlarında (akran eğitimcisi) meydana gelen değişim ve gelişimler

Yüksek lisans akran danışmanları geçirdikleri sürecinin kendileri için nasıl bir deneyim olduğuna yönelik soruları 4 tema altında değerlendirmişlerdir. Bu temalar; metafor, anlam, katkı ve kazanım temalarıdır. Akran eğitimcisi rolünü üstlenen yüksek lisans akran danışmanlarının süreçte elde ettikleri gelişim ve değişimler Tablo 2’ de sunulmuştur.

**Tablo 2. Yüksek lisans akran danışmanlarında uygulama sürecinde meydana gelen değişim ve gelişimler**

Metafor	f	Anlam	F	Katkı	F	Kazanım	f	Toplam yanıtlayıcı(n)
Yol Arkadaşlığı	3	Benzer Yaşantılar	6	Özgüven/Yetkinlik Kazanmak	7	Desteklenmek/Motive Olmak	10	10
Fener	2	İşbirliği	5	Ergenlerle Çalışmak	5	Ekip Çalışması Yürütmek	9	10
Dövme Yaptırmak	1	Öğretmek ve Öğrenmek	4	Yeni Bilgiler Kazanmak	4	Mutlu Olmak/Zevk Almak	9	10
Balık Tutmayı Öğretmek	1	Faydalı Olmak	4	Faydalı Olmak	4	Geribildirim Almak	8	10
Kitap	1	Kişisel Olarak Gelişmek	4	Topluluk Karşısına Çıkmak	3	Kendini Geliştirmek/Deneyim Kazanmak	5	10
Sıcaktan Soğuğa Geçmek	1	Rahat Bir Ortamda Öğretmek	2	Bilgilerini Tazelemek	2	Öğretme-Öğrenme Süreci Yaşamak	4	10
Teneffüs Arası Vermek	1	Yardım Etmek	2	Sınıf Ortamına Dikkat Etmek	2	Kendini Değerlendirmek	3	10
Rehber	1	İletişim Kurmak	2	Etkili İletişim Kurmak Ekiple Çalışmak	2			10

Tablo 2 incelendiğinde, akran danışmanlarının 3’ü bu süreci yol arkadaşlığına, 2’si fenere benzetirken geri kalan her biri akran danışmanı ise dövme yaptırmak, balık tutmayı öğretmek, kitap, sıcaktan soğuğa geçmek, teneffüs arası vermek ve rehber gibi farklı metaforlarla değerlendirmişlerdir. Süreci teneffüse benzeten akran danışmanı ‘Süreç sanki dersten bunalan öğrencilerin ferahlamak için ders arasına çıkması gibiydi. Derslere yaşam için ara vermeye benziyordu.’(K2) şeklinde oldukça etkileyici bir biçimde betimlemiştir. Deneyimlediği süreci fener metaforuyla ele alan diğer akran danışmanı ise ‘Bu rolü deniz fenerine benzetebilirim. Özel eğitim öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri bizi dinlerken aydınlanmış gibi bakıyorlardı. Orada onlar için hazırlanan etkinlikleri sunarken birileri için faydalı olduğumu ve bu anlatılanların onların ilerdeki hayatı için yol gösterici nitelikte olduğunu hissettim.’ (K8) değerlendirmesini yapmıştır.

Anlam teması altında bu deneyimin kendileri ve yaşantılarına yönelik nasıl bir anlam içerdiği ele alınmıştır. Buna göre akran danışmanlarının 6’sı benzer yaşantılara sahip olmak, 5’i işbirliği yapmak, 4’ü öğretmek ve öğrenmek, 4’ü faydalı olmak, 4’ü kişisel olarak gelişmek, 2’si rahat bir ortamda öğretmek, 2’si yardım etmek ve 2’si ise iletişim kurmak olarak ifade etmiştir. Örneğin bu sürecin kendisi için anlamının etkili iletişimin geliştirilmesi olduğunu dile getiren akran danışmanı kendisini ‘Genel olarak bu rol benim için öğrencilerle etkili iletişimi ifade ediyor. Akran öğreticilerinin “öğretmen” rolüne göre daha etkili olduğunu düşünüyorum. Akran öğreticiliği sınıf ortamına daha fazla samimiyet ve rahat bir tartışma ortamı katıyor. Yapılan sınıf tartışmalarında konuşmaktan daha az tereddüt edildiğini gördüm.’ (K10) cümleleriyle ifade etmiştir. Bu süreci rahat bir öğrenme süreci olarak

anlamlandırdığını belirten bir diğer akran danışmanına göre süreç 'Akran öğreticiliği, bu kadar fazla akademik ders ve çalışma sırasında gerçekten rahat hissedilebilecek bir atmosferde bir şeylerin öğrenilmesine aracı olmak gibi bir anlamı içeriyor benim için.' (K7) olarak ifade bulmaktadır.

Yürütülen çalışmanın kendilerine nasıl katkı sağladığına ilişkin ifadeler incelendiğinde akran danışmanlarından 7' si özgüven ve yetkinlik kazanmak, 5'i ergenlerle çalışma fırsatı bulmak, 4'ü yeni bilgiler kazanmak, 4'ü faydalı olmak, 3'ü topluluk karşısına çıkmak, 2'si bilgilerini tazelemek, 2'si sınıf ortamına dikkat etmek, 2'si etkili iletişim kurmak ve 2'si ise ekiple çalışmak konusunda programın kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Sınıf ortamında dikkat etmesi gereken durumlara yönelik farkındalığının uygulamalarla ve geribildirimlerle arttığını ifade eden bir akran danışmanın ifadeleri '*Sınıf yönetimi, öğretim ve sunum becerilerimi sorguladım ve geliştirmeye çalıştım. Aynı zamanda ekip halinde çalışmanın keyifli olduğunu düşünmeye başladım, önceden çok böyle düşünmezdim. Aynı zamanda bir öğrenme ve öğretme yaşantısı sonucunda geri bildirim almanın ne kadar etkili olduğunu anlamamı sağladı.*' (K9) şeklindedir. Süreçten zengin kazanımlar sağladığını belirten bir akran danışmanı bunu '*Akran danışmanı rolünden önceki ben kaygılı ve en ufak şey için endişelenen biriydim. Her şeyin mükemmel olmasını isteyen ama mükemmel olmaya çalıştıkça işlerin ters gitmesine neden olan bir ben. Akran danışmanı rolünden sonra ise kendine güvenen, başarılı olacağına inanan ve rahat bir şekilde insanların önünde kendini ifade edebilen biri oldum. Bu süreçle insanlarla iletişim kurarken nelere dikkat etmem gerektiğini iyi öğrendim ve kaygımla etkili bir şekilde baş edebiliyorum.*' diyerek belirtmektedir.

Kazanım temasına göre akran danışmanlarının hepsi hocaları tarafından desteklendiklerini, 9'u ekip çalışmasını deneyimlediğinden, 9'u zevk aldığı, mutlu olduğu bir deneyim geçirdiğini, 8'i geribildirim aldığını, 5'i kişisel olarak geliştiğini, 4'ü hem öğretip hem de öğrendiğini ve 3'ü kendini kritik etme şansı bulduğunu ifade etmiştir.

Bu sürecin zorlu olduğunu ancak doyumla ulaştırdığını belirten bir akran danışmanı '*Tüm süreci gözden geçirmek, şu an dönüp tüm ekibin neler yaptığına bakmak bana bu sürecin sadece uygulamadan ibaret olmadığını, uzunca ve zorlu bir şekilde planlama sürecinin olduğunu hatırlatıyor. Hocalarımız ile iletişim konusunda bir sorun yaşamadık. Kendimle ilgili bazı önyargılarımın kırıldığını fark ediyorum. Yapamayacağımı zannettiğim bu görevin üstesinden diğer akran öğreticisi arkadaşım ile birlikte geldik ve kendimi daha yeterli hissediyorum.*' (K3) ifadelerini kullanmaktadır. Yanı sıra diğer bir akran danışmanı kendi kazanımlarını '*Etkinlikler sırasında hocalarımız sürekli bizi gözledi. Hocalarımızın gözlemleri sayesinde dikkat etmemiz gereken noktaları daha iyi anladık. Süreci yalnızca kendimiz değerlendirmiş olsaydık birçok ayrıntıyı gözden kaçırmış olacaktır. Ayrıca bu şekilde hocalarımızla etkileşimde olmak sürecin etkililiğini arttırdı. Aynı zamanda kendi gelişimimizi değerlendirme imkânı bulduk diye düşünüyorum.*' (K5) olarak sıralamış ve olumlu düşüncelerini paylaşmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde akran eğitici rolünü üstlenen yüksek lisans akran danışmanlarının hemen hepsinin uygulamaları kendilerine yönelik katkılar sağlayan bir süreç olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Buna göre yetkinlik kazanma, beliren yetkinlik dönemindeki bireylerle çalışma, yeni bilgiler kazanma ve faydalı olmanın en fazla elde edilen kazanımlar arasında sayıldığı belirlenmiştir. Ayrıca akran eğiticilerinin süreci temel olarak benzer yaşantılar, öğrenme- öğretme süreci, faydalı olma ve bilgilenme olarak anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır. Bu anlamlandırma sürecini yol arkadaşlığı, fener, kitap, teneffüs arası gibi metaforik benzetmeler kullanarak bütünüyle olumlu ve geliştirici nitelikler olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca akran eğiticilerinin bu uygulama sürecinde elde ettikleri kazanımlara yönelik ifadelerinde özellikle aldıkları destekleri ve buna bağlı olarak ekip çalışmasını deneyimledikleri görülmektedir. Yanı sıra müdahalenin bir öğrenme- öğretme sürecine dönüştüğü, alınan geribildirimlerle daha fazla gelişim elde edildiği ve ortamın mutluluk veren, eğlenceli olduğuna yönelik değerlendirmelerin yapıldığı anlaşılmaktadır.

### Lisans düzeyindeki akran danışmanlarının (akran mentörü) sürece ilişkin değerlendirmeleri

Lisans düzeyinde akran danışmanlığı yapan öğrencilerin bütün süreçte elde ettikleri deneyimler, kişisel gelişimleri, kendilerine yönelik değerlendirmeleri Tablo 3' te sunulmuştur.

**Tablo 3. Yüksek lisans akran danışmanlarında uygulama sürecinde meydana gelen değişim ve gelişimler**

Deneyim	f	Gelişim/İlerleme	f	Değerlendirme	f	Metafor	f	Toplam yanıtlayıcı(n)
İletişim kurmak	8	Faydalandılar	7	Farkındalık	7	Abla	2	8
Yardım etmek	7	Bilgileri arttı	6	İyi hissetmek	5	Kayığı yürüten kürekler	1	8
Yetkinlik	6	Kaynaştılar	5	Süreci gözden geçirmek	3	Arı kovanı	1	8
Yeni bilgiler edinmek	6	İletişimleri arttı	5	Sürece katkı sağlamak	3	Asistan	1	8
Mutu olmak/İyi hissetmek	5	Güvenleri arttı	5			Arkadaş	1	8
Uygulama yapmak	4	Teşekkürleri arttı	4			Danışma süreci	1	8
Beceri geliştirmek	4	Psikolojik olarak desteklendiler	4					8
Kişisel gelişim sağlamak	4	Uygulama arttı	2					8

Tablo 3 incelendiğinde lisans düzeyindeki akran danışmanlarının akran danışmanlığı müdahalesine yönelik değerlendirmelerinin 4 tema altında topladığı görülmektedir. Bu temalar deneyim, gelişim/ilerleme, değerlendirme ve metafor temalarıdır. Deneyim temasının alt temaları akran danışmanlarının ifadelerine göre iletişim kurmak, yardım etmek, yetkinlik, yeni bilgiler edinmek, mutlu olmak ve iyi hissetmek, uygulama yapmak, beceri geliştirmek, kişisel gelişim sağlamak, okula ve bölüme daha fazla ait hissetmektir. Bu temada akran danışmanlığı müdahalesini uygulamakla hem mutlu olduğunu hem de kurduğu iletişim ve etkileşimlerle okul aidiyetinin arttığını belirten bir akran danışmanı kendini '*Birimde insanlara yardım ediyorsun. Sonuçta yardım etmek bizim mesleğimizin temelinde olan bir şey. Bu yardımı birilerine sununca kendimi gayet mutlu hissediyorum. Hem birime hem de üniversiteye ait olduğumu düşünüyorum. Hatta ara ara üniversiteden ayrılma hissi gelince üzülüyorum. Birime gitmek istiyorum. Çünkü orayı da sevdim. Akran danışmanlığını da bırakmak istemiyorum.*' (K18) ifadeleriyle açıklamaktadır. Yetkinlik kazanmanın önemine dikkat çeken bir diğer akran danışmanı ifadelerinde '*Bu süreçte artık akran danışmanı olunca kendimi profesyonel gibi hissettim ben yani o sürece bir adım gibi gördüm. Öğrencilik ve kendi kendini idare etmenin dışında diğer insanlara yardım etmek bu bizim mesleğimizin en önemli özelliği bunu göreve geçmeden önce ufak bir tecrübe etmek benim için önemliydi.*' (K12) demiştir.

Akran danışmanlığı müdahalesinin akranlarını geliştirdiğini belirten akran danışmanlarının ifadeleriyle oluşan gelişim/ilerleme temasında danışmanların 7'si akranların faydalandığını, 6'sı bilgi düzeylerinin arttığını, 5'i kaynaştıklarını, 5'i iletişimlerinin arttığını, 5'i danışmanlara güven geliştirdiklerini, 4'ü teşekkürlerinin arttığını, 4'ü psikolojik olarak desteklendiklerini, 2'si uygulama yapmaya başladıklarını ve 2'si de heveslerinin ve ilgilerinin arttığını belirtmektedir. Bir akran danışmanı bu kazanımları '*Kazandırmak istediğimiz becerileri düşünüyorum. Beliren yetişkinlik dönemi vardı, iletişim vardı, etkili öğrenme vb. vardı. Tabi ki bir farkındalık oluşmuştur. Sürekli gelen bir kitle vardı onlar fayda alıyordu ki geliyordu çünkü devamsızlık aslında zorunlu değildi.*' (K11) ifadeleriyle örneklendirmektedir. İletişimin artmasına ve grubun kaynaşmasına değinen bir akran danışmanı ise bu durumu '*6 haftada bir değişim gözlemlerim. Öz güven ve özellikle bölümlerini tanımak açısından yerlerinde saymamışlar. 6 hafta çok da uzun bir süre değil aslında ama gözle görülür bir değişiklik vardı. Gruplarıyla kaynaşmamışlardı bazı dersleri diğer gruplarla aldıkları için kafaları karıştı. Şimdi böyle daha net oldu ve kaynaştılar.*' (K13) diyerek açıklamıştır.

Akran danışmanlarının bu müdahaleyi uygulama süreçlerinden sonra bu görüşmelerle kendilerine yönelik yaptıkları değerlendirmelerden oluşan değerlendirme temasında danışmanlardan 7'si farkındalıklarının arttığını, 5'i kendini iyi hissettiğini, 3'ü süreci tekrar gözden geçirme şansı bulduğunu ve 3'ü de süreçteki katkılarını fark ettiğini ifade etmiştir. Sürecin sonunda yapılan değerlendirmenin önemi üzerinde duran bir akran danışmanına göre bu durum '*Dönüt almak bence önemli çünkü sürecin içinde neyi doğru neyi yanlış yaptığımızı göremeyebiliriz. Bu yüzden dışardan bir göze başvurmak önemli. Bu görüşme sırasında bu işe çok fazla emek harcadığını biraz daha fark ettim. Bu emeğin önemli bir parçası olduğumu fark ettim.*' (K15) gibi değerlendirilirken bunu kendisinin katkısına yönelik bir geribildirim gibi gören diğer bir akran danışmanı tarafından '*Şuan bu sorularla birlikte ben de bir şeyler yapmışım ve etkili olabildiğim düşüncesi oluştu. Yardımcı olabildiğim, yapmışım, mutlu hissediyorum.*' (K14) ifadeleriyle ele alınmıştır.

Akran danışmanlığı müdahalesinin metaforik olarak ele alındığı metafor temasında akran danışmanlarının 2'si kendilerini abla gibi hissettiklerini, 1'i müdahaleyi kendisine tıpkı bir kayığı ilerleten iki kürek gibi destek olarak gördüğünü, 1'i arı kovanına benzettiğini, 1'i danışma sürecine benzettiğini, 1'i kendini asistan ve 1'i ise arkadaş gibi gördüğünü belirtmiştir. Ekip çalışmasına vurgu yapan bir akran danışmanı bunu '*Arı kovanına benzetiyorum ben bu rolü böyle kalabalık bir grup herkeste bir üretkenlik vardı mesela orada. Giriş çıkışların yoğun olduğu, farklı insanların bir arada bulunduğu yani kafamda bir arı kovanı canlanıyor.*' (K12) şeklinde örneklemiştir. Süreçte kendisini asistan gibi gördüğünü belirten bir akran danışmanın ifadeleri '*Asistandım bence. Hani derslerde hocaların yanında asistanları geliyor ya hocaya yardım ediyorlar. Ben de kendimi ona benzetiyorum. Onlar birinci sınıfta daha buraya yeni geliyorlar. Ailelerinden ayrılıp Ankara'ya geliyorlar ve her şey yeni olduğu için bir uyum sürecine giriyorlar. Fakülte olsun, Ankara olsun, dersler olsun. Bu süreçte biz onlara biz yardımcı, yol gösterici olduk. Sormak istedikleri her konuda bize ulaşabilirlerdi.'*(K16) şeklindedir.

Sonuç olarak; süreçte akran mentörlüğü görevini üstlenen lisans akran danışmanlarının müdahaleyi daha çok deneyim, gelişim/ilerleme olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen deneyimler arasında iletişim kurma, yardımcı olma, yetkinlik, yeni bilgiler ve beceriler kazanmanın çoğunluk tarafından dile getirildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda sürecin akranlar açısından son derece faydalı olduğu ve gelişim/ilerleme olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Buna göre çoğunlukla akranların bilgi düzeyleri ve iletişimlerinin arttığı, kaynaştıkları ve güven duygusu yaşadıklarının ifade edildiği yanı sıra psikolojik olarak desteklendiklerini belirttikleri anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra akran mentörlerinin kendilerini değerlendirmelerinde çoğunluk olarak farkındalıklarının arttığını belirttikleri ve kendi rollerine ilişkin destekleyici nitelikte abla, asistan, arkadaş gibi metaforlar belirledikleri anlaşılmaktadır.



Bu kısımda yaşam becerileri saatine katılmış ve gönüllü olarak Yaşam Becerileri Saati-Akran Danışmanlarını Değerlendirme Anketi'ni yanıtlamış, toplam 103 lisans birinci sınıf öğrencisinin görüşleri açıklanarak yorumlanmıştır.

### Yaşam becerileri saatine katılan öğrencilerin görüşleri

Temel yaşam becerileri etkinliklerine katılan üniversiteye yeni başlamış olan, beş lisans programı öğrencilerinin uygulamalara, etkinliklere ve sürece yönelik görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'te akran danışmanlığı programı değerlendirme anketine ilişkin elde edilen veriler yer almaktadır.

**Tablo 4. Temel yaşam becerileri saatine ve akran danışmanlığına ilişkin görüşleri**

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Temel Yaşam Becerileri saati kendimi çok yönlü geliştirmem gerektiğini fark etmemi sağladı.	8	7,8	12	11,7	31	30,1	31	30,1	21	20,4
2. Temel yaşam becerileri kapsamında bölüm hocalarımla etkileşim kurmak bölüme olan aidiyetimi arttırdı.	5	4,9	16	15,5	32	31,1	25	24,3	23	22,3
3. Dekan hocamız ile sohbete katılmaktan memnun oldum.	8	7,8	2	1,9	11	10,7	23	22,3	55	53,4
4. Sınıfımızdan sorumlu Akran Danışmanlarının olması bana güven verdi.	5	4,9	15	14,6	29	28,2	27	26,2	25	24,3
5. Akran danışmanlarım fakülteye uyum sağlamama destek oldu.	9	8,7	21	20,4	41	39,8	18	17,5	14	13,6
6. Akran danışmanlarımın sınıfta yaptığı Yaşam Becerileri Etkinlikleri eğlenceli idi.	8	7,8	7	6,8	41	39,8	27	26,2	19	18,4
7. Yaşam becerileri etkinlikleri ile yeni bilgiler öğrendim.	6	5,8	6	5,8	26	25,2	33	32,0	31	30,1
8. Öğrenme tarzıma uygun çalışmamın önemini fark ettim.	5	4,9	11	10,7	32	31,1	26	25,2	23	22,3
9. Beliren yetişkinlik döneminin özelliklerini fark ettim.	6	5,8	11	10,7	25	24,3	30	29,1	29	28,2
10. Sosyal medya hesaplarını kullanırken dikkatli olmam gerektiğini kavradım.	11	10,7	7	6,8	18	17,5	29	28,2	34	33,0
11. Stres yönetimi için neler yapabileceğimi kavradım.	4	3,9	13	12,6	32	31,1	28	27,2	21	20,4
12. Etkili iletişimde dinleme ve empatinin önemini kavradım.	8	7,8	6	5,8	20	19,4	31	30,1	34	33,0
13. Mesleğimim yaşamımdaki önemimi kavradım.	8	7,8	3	2,9	22	21,4	25	24,3	44	42,7
14. Bahar döneminde ders programında Temel Yaşam Becerileri Etkinliklerinin devam etmesini isterim.	14	13,6	9	8,7	29	28,2	23	22,3	25	24,3
15. Fakültemizde bizler için Temel Yaşam Becerileri Etkinlik saati ayrılmış olması kendimi önemli hissetmemi sağladı.	10	9,7	5	4,9	26	25,2	19	18,4	40	38,8

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler sırasıyla 3.,7.,10.,12. ve 13. maddelere “Dekan hocamız ile sohbete katılmaktan memnun oldum.” maddesine (%22.3 katılıyorum ve %53.4 kesinlikle katılıyorum), “...etkinlikleri ile yeni bilgiler öğrendim.” maddesine (%32.0 katılıyorum ve %30.1 kesinlikle katılıyorum), “...dikkatli olmam gerektiğini kavradım.” maddesine (%28.2 katılıyorum ve %33.0 kesinlikle katılıyorum), “...önemini kavradım.” maddesine (%30.1 katılıyorum ve %33.0 kesinlikle katılıyorum), “...önemini kavradım.” maddesine (%24.3 katılıyorum ve %42.7 kesinlikle katılıyorum) büyük oranda katıldıkları ve yaşam becerileri etkinliklerinden yararlandıkları belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra sırasıyla 1., 4., 9. ve 15. maddelerde de öğrencilerin yarısından fazlasının “... saati kendimi çok yönlü geliştirmem gerektiğini fark etmemi sağladı.” maddesine (%30.1 katılıyorum ve %20.4 kesinlikle katılıyorum), “Sınıflarımızdan sorumlu akran danışmanlarının olması bana güven verdi.” maddesine (%26.2 katılıyorum ve %24.3 kesinlikle katılıyorum), “...özelliklerini fark

ettim.” maddesine (%29.1 katılıyorum ve %28.2 kesinlikle katılıyorum), “...kendimi önemli hissetmemi sağladı.” maddesine (%18.4 katılıyorum ve %38.8 kesinlikle katılıyorum) katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap verdiği ve yaşam becerileri etkinliklerinden faydalandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yaşam becerileri ve akran danışmanlığı programına katılan lisans 1. Sınıf öğrencilerinin, dekan ile sohbet etme fırsatından yararlandıkları ve akran danışmanlarından yeni bilgiler (özellikle sosyal medyayı etkili kullanma, etkili dinleme ve empati kurma, mesleğin yaşamlarındaki önemi) öğrendikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri ve güven duydukları, öğrenimleri süresince çok yönlü gelişmeleri gerektiğini fark ettikleri belirlenmiştir.

### Lisans 1. sınıf öğrencilerinin uygulamalara, etkinliklere ve sürecin değerlendirmesine yönelik önerileri

Temel yaşam becerileri saatine ve etkinliklerine ilişkin olarak, süreçte yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimlere ilişkin öğrencilerin ifade etmiş oldukları öneriler Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 5. Akran danışmanlığı müdahalesinin/ programının uygulanmasına yönelik öğrencilerden gelen öneriler**

Öneriler	n	%
Sosyal aktivitelere (müze, tiyatro, vb.) katılım için etkinlikler düzenlenebilir.	89	86.4
Bölüm hocaları ile öğrencilerin etkileşim kurabileceği sohbet saati yapılabilir.	79	76.69
Akademik danışman ile öğrencilerin etkileşim kurabileceği sohbet saati yapılabilir.	64	62.13
Yaşam becerileri sınıf etkinlikleri (iletişim, stres yönetimi, vb.) ile öğrencilere yeni bilgiler kazandırılabilir.	61	59.22
Akran danışmanları ile öğrencilerin etkileşim kurabileceği aktiviteler düzenlenebilir.	60	58.25
Bölüm araştırma görevlileri ile öğrencilerin etkileşim kurabileceği sohbet saati yapılabilir.	52	50.48
Bu saatin akademik programdan kalkması uygun olur.	10	9.7

Tablo 5’te yaşam becerileri etkinliklerine ve uygulama sürecine ilişkin öğrencilerden gelen öneriler yer almaktadır. Değerlendirme formuna katılan öğrencilere bir sonraki öğretim yılında Temel Yaşam Becerileri Etkinliklerine ilişkin önerileri sorulmuş; %86 ile en yüksek öneri sosyal etkinlikler olduğu, %77’i bölüm hocaları sohbet edilmesi önerisi olduğu belirlenmiştir. Bu soruya sadece 10 öğrencinin “bu saat kalkmalı” diye yanıtlamış olması, yapılan etkinliklerin devam etmesi yönünde önemli bir veri olarak tespit edilmiştir.

### Lisans 1. sınıf öğrencilerinin uygulamalara, etkinliklere ve sürece yönelik belirttiği olumsuzluklar

Değerlendirme formunda öğrencilere açık uçlu olarak “*Ara sınav haftası sonrası uygulanan altı etkinlikte yaşadığınız olumsuz durumlar nelerdi?*” sorusu yöneltilmiştir. 29 öğrenciden alınan yanıtlar şöyle açıklanabilir: 23 öğrenci yaşam becerileri etkinliklerinin uygulama saatlerinin kendileri için uygun olmadığını ifade etmektedir. Buna göre bütün dersler bittikten sonra başlayan etkinliklere katılımın zorlayıcı olduğu veya çok yoğun bir ders gününde öğlen arasında gerçekleştirilen etkinliklere katılımın azaldığı anlaşılmaktadır. 7 öğrenci ise katılımın zorunlu olmaması ve herhangi bir not ile değerlendirme yapılmamasının düzensizliğe ve katılımın sınırlı kalmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 4 öğrenci de uygulamalarda daha fazla pratiğe yer verilmesi gerektiğini ifade etmiş, teorik bilgilerin sunum yoluyla paylaşılmasının yerine drama vb. etkinliklerle işlenmesinin süreci daha eğlenceli hale getireceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak; akran danışmanlığı müdahalesinin asıl hedef kitlesi olan ve yaşam becerilerinin geliştirilmesi amaçlanan öğrencilerin sürece ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen veriler öğrencilerin kazanımları, sürece yönelik önerileri ve eleştirileri olarak üç başlıkta ele alınmıştır. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun 3.,7.,10.,12. ve 13. maddelere ilişkin, yarısından fazlasının ise 1., 4., 9. ve 15. maddelerde ilişkin memnuniyetlerini belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu kısımda özellikle fakülte dekanıyla sohbet etmekle birlikte, bölüm olarak bölüm hocalarıyla yapılan etkinliklerin çoğunlukla fayda sağladığı belirtilebilir. Yanı sıra sonraki maddelerde belirtildiği üzere bu sürecin öğrencilerde genellikle farkındalık geliştirdiği, aidiyet hissi ve güven duygusu oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu ilk uygulamanın devamına yönelik önerileri temel olarak fakülte yönetimi ve bölüm hocalarıyla etkileşim ve iletişimin, sosyal aktivitelerin ve akran danışmanlarıyla iletişimin artması şeklindedir. Son olarak müdahalenin uygulama sürecine ilişkin eleştirilerin başında uygulama saatlerinin uygun olmamasının ifade edildiği anlaşılmaktadır.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada lisans 1. sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum sağlamaları için tasarlanan akran danışmanlığı müdahalesinden yararlandıkları, başta fakülte yönetimi ve akademisyenlerle bir arada olabilmek ve sohbet ederek yakın ilişki kurabilmek deneyiminden oldukça faydalandıkları anlaşılmaktadır. Akran danışmanlarından yapılan gezi, gözlem programları ve diğer paylaşımlar vasıtasıyla başlayacakları üniversite yaşantıları hakkında yeni bilgiler ve yaşam becerileri saatlerinde yeni beceriler edindikleri belirlenmiştir. Onlara yönelik hazırlanmış olan bütün bu uyum programının, daha kolay iletişim kurabilecekleri akranları tarafından sunulmasıyla kendilerini değerli hissettikleri ve buldukları yeni ortama karşı daha fazla güven duygusu geliştirdikleri anlaşılmıştır. Türkiye’deki alan yazın incelemesinde, lisans 1. Sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum sağlamaları konusunda akran danışmanlığı müdahalesinin kullanıldığı iki araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan ilkinde mevcut araştırmaya benzer şekilde eğitim fakültesine yeni başlayan öğrencilere yönelik olarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir

(Aladağ, 2009). İkincisinde ise tıp fakültesine yeni başlayan öğrencilerle akran danışmanlığı müdahalesi yoluyla öğrencilerin üniversiteye uyumları sağlanmaya çalışılmıştır (Musal, 2018). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, mevcut araştırmaya paralel olarak hem akran danışmanlarının hem de öğrencilerin akran danışmanlığı müdahalesine ilişkin olumlu değerlendirmelerini göstermektedir. Buna göre akran danışmanlığı programlarının üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyumunu artırmaya yönelik farklı boyutlarda önemli sosyal destekler sağladıkları anlaşılmaktadır.

Türkiye’de ve yurt dışında alan yazında farklı gruplarla yapılan akran danışmanlığı konulu çalışmalar incelendiğinde pek çok farklı konuda destek sağlanabildiği anlaşılmaktadır. Buna göre şiddeti önleme ve akademik başarının artmasında (Bowman, 1986; Campbell, 1993; Synders, 1993; Myrick, 1997; Nazlı, 2003, 2014; Uysal ve Nazlı, 2010), öğrencilerin okullarına karşı pozitif tutumlar geliştirmelerinde (Bowman ve Myrick, 1987; Campbell, 1993; Tobias ve Myrick, 1999) akran danışmanlığının yararlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, akran danışmanlığı müdahalesi uygulamalarının; yalnız kalma ve AİDS, erken gebeliği gibi problemlerde, sigara ve madde kullanımı ile yeme bozuklarında etkili sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra akran danışmanlığının kültürel farklılıklar, stres ve kronik hastalıklar yaşayan kişiler ve aileler için destekleme gruplarının eksikliği, yaşlanmış anne babalar, genetik bozuklukları olanlar, olumsuz alışkanlıklar ve intiharı karşılama konularında da etkili bir müdahale olduğu belirtilmektedir (Aladağ ve Tezer, 2007; Birol, 2011; Bulduk, 2009; Myrick, Highland ve Sabella, 1995; Tindall, 1994; Varenhorst, 1992). Yukarıda belirtilen araştırmalarda akran danışmanlığının iyileştirici ve önleyici bir müdahale olduğunun belirlendiği görülmektedir. Bu kapsamda yürütülen mevcut çalışmanın da akran danışmanlığının üniversite yaşamına uyum sürecinde öğrencilerin uyumlarını güçlendirdiğine ve bu çerçevede önleyici bir müdahale olduğuna ilişkin kanıtlar elde edilmiş olması, alan yazına katkı olarak değerlendirilebilir.

Mevcut araştırmada akran danışmanlığı müdahalesinin akran mentörlüğü ve akran eğitici rolleri kullanılmıştır. Akran mentörlüğü, bir eğitim kurumuna yeni başlamış öğrencilerin tecrübeli öğrenciler tarafından desteklenmesi; akran eğitici, belirli bir konuda eğitim almış öğrencilerin akranlarına bilgi vermesi rolleridir. Bu çalışmada RPD lisans öğrencilerine akran mentörlüğü, yüksek lisans öğrencilerine ise akran eğitici rolü verilmiştir. Araştırmada akran danışmanlarının da bu süreçten faydalandığı tespit edilmiştir. Akran danışmanlarının bu süreçte deneyim kazandıkları ve aldıkları süpervizyon desteği ile uygulama becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Akran danışmanlığı müdahalesinde, bu hizmeti sunacak öğrencilere belirli beceriler öğretilir ve süpervizyon desteği ile uygulama sürecinde geribildirim sağlanarak gelişimleri izlenir (Myrick, Highland ve Sabella, 1995; Tobias ve Myrick, 1999). Bu araştırmada RPD öğrencileri akran danışmanlığı rollerini yerine getirirken, yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı elde ettikleri için becerilerinin arttığı anlaşılmaktadır. Alan yazında akran danışmanlığı müdahalesinden en fazla bu hizmeti sunan öğrencilerin yararlandıklarını gösteren pek çok çalışma vardır. Araştırmalar akran danışmanlığı rolünü üstlenen öğrencilerin uzun vadede önemli kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir (Aladağ, 2009; Bowman ve Myrick, 1987; Campbell, 1993; Myrick, 1997; Uysal ve Nazlı, 2010). Bu kazanımlar arasında liderlik, kendini ve başkalarını daha iyi tanıma, özsaygı kazanma ve okula karşı olumlu tutum geliştirmenin bulunduğu belirlenmiştir (Bowman, 1986; Campbell, 1993; Synders, 1993; Myrick, 1997). Paralel olarak bu çalışmada da RPD öğrencilerinin uygulama becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak akran danışmanlığı müdahalesinin hem hizmetten yararlanan hem de hizmeti sunan öğrenciler (akran mentörleri ve akran danışmanları) için yaşam becerilerini temel düzeyde kazandırmada ve üniversite yaşamına uyum sağlama sürecinde yararlı olduğu, üniversite yaşamına yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde kullanılabilecek bir müdahale olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alanyazında yer alan araştırma bulgularına paralel olarak hizmeti sunan akran danışmanlarının da süreçten yararlanarak ve güçlenerek çıktığı anlaşılmaktadır. Bu kısımda akran mentörlerinin öğrencilerle bütün etkileşim süreçlerini yürütmesinden kaynaklı olarak sosyal becerileri gelişmiş ve özgüvenlerindeki artış sıklıkla dile getirilmiştir. Akran eğiticileri ise hazırlanan sunumları süpervizörleri eşliğinde öğrencilere aktarma imkanı bulmuş ve sunum becerileri, iletişim becerileri konularında geliştikleri anlaşılmıştır. Özellikle her sunum sonrasında süpervizörlerinden yaptıkları etkinliklere ilişkin aldıkları geribildirimler sonucunda kendilerini ifade etme, topluluk karşısında konuşabilme, beden dilini etkili kullanma, alanı etkili kullanma gibi becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca her iki akran danışmanlığı grubu için de ortak bir takım kazanımlar olduğu ifade edilebilir. Bunlar arasında bilgi düzeyinde artış, özgüven artışı, ekiple çalışma yeterliliği kazanma, grup karşısına çıkma ve bir gruba karşı sorumlu hissetme, yardımcı ve destek olma, etkili iletişim kurabilme, kendine ilişkin değerlendirme yapabilme imkanı gibi kazanımlar sayılabilir.

Bu çalışmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle elde edilen veriler kısa vadeli, sadece hizmeti alan ve sunan öğrencilerin (akran mentörleri ve akran eğiticileri) değerlendirmeleri ile elde edilmiştir. Bu gruplar dışında onlarla bir arada olan ve onları gözlemlene şansı olan diğer bileşenlerden veri toplanmamıştır. Ayrıca bu araştırmada akran danışmanlığının akran mentörlüğü ve akran eğitici biçimleri kullanılmış diğer türleri kullanılmamıştır. Oysaki akran danışmanlığının arkan yardımcılığı, akran liderliği, akran arabuluculuğu vb başka pek çok biçimi bulunmaktadır.

Türkiye’de akran danışmanlığının üniversite öğrencilerine olan etkilerini inceleyen sınırlı araştırmaya rastlanmıştır. Bu durum akran danışmanlığı müdahalesinin etkililiğine yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Buna göre yeni araştırmacılar için bir takım öneriler sıralanabilir:

- 1.Yeni planlanacak araştırmalarda akran danışmanlığı müdahalesinin akran mentörlüğü ve akran eğitici dışındaki farklı biçimlerinin etkililikleri ele alınabilir.
- 2.Bundan sonraki çalışmalarda orta ve uzun vadeli değerlendirmeler, boylamsal araştırmalar, bölüm ve fakülte yönetimi ile akademisyenlerin de görüşleri alınarak değerlendirmelerin çok yönlü yapılması yararlı olabilir.

- 3.Bu çalışmada sadece akran danışmanları ve öğrencilerden veri toplanmıştır. Sonraki çalışmalarda geri kalan bütün bileşenlerin çalışmaya dahil edilmesi daha kapsamlı değerlendirmelerin yapılabilmesine imkan tanıyabilir.
- 4.Bu çalışmada akran danışmanlığı hizmet alanlar ile bu hizmeti almayanlara yönelik bir karşılaştırma yapılmamıştır. Sonraki çalışmalarda bu iki grup arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlılığı araştırılabilir.
- 5.Bu araştırmada öğrencilerin belirttiği olumsuzluklar içerisinde etkinliklerin daha fazla uygulama ve drama tarzı etkileşimli süreçler içermemesi yönünde olmuştur. Bu nedenle yeni planlanacak beceri kazandırma süreçlerinde çok yönlü ve çeşitli öğretim süreçleri oluşturmak faydalı olabilir.
- 6.Bu araştırmada bir bölümün etkinlik saatleri yoğun bir ders gününe denk geldiğinden istenen katılım ve verim alınmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle beceri öğretimi için ayrılan zamanlama planlaması oldukça önemlidir ve buna dikkat edilmesi faydalı olacaktır.

### Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma için Etik Kurul Onay Belgesi, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 17.01.2018 tarihli oturumda alınmıştır (Karar no: 2018-01).

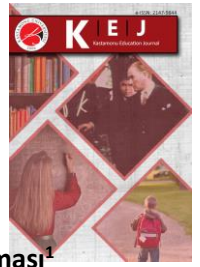
### KAYNAKÇA

- Aladağ, M. ve Tezer, E. (2007). Akran danışmanlığı nedir? Ne değildir? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (27), 39-155.
- Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31),12-22.
- Beitel, M. (1997). Nuances before dinner: Exploring the relationship between peer counselors and delinquent adolescent. *Adolescence*, 32 (127), 579-592.
- Biol, Z. (2011). Akran yardımcılığı programının çevreye duyarlılık davranışları üzerindeki etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bowman, R., P. (1986). Peer facilitator programs for middle graders: Students helping each other grow up. *School Counselor*, 33, 221-229.
- Bowman, R., P., & Myrick, R., D. (1987). Effects of an elementary school peer facilitator program on children with behavior problems. *School Counselor*, 34(5), 369-378.
- Bulduk, S. (2009). Gençlerde okula dayalı akran eğitimi girişimlerinin HIV/AIDS risk davranışlarını azaltma üzerine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C. (1993). K-12 peer helper programs. Joe Wittmer (Ed.), *Managing your school counseling programs: K-12 developmental strategies*. (s.177- 189) içinde. Minneapolis, MN: Educational Media.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance program*. (5.th ed). Alexandria, VA: ACA.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2<sup>nd</sup>ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Musal, B. (2018). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde akran danışmanlığı programı: İki yıllık deneyim *Tıp Eğitimi Dünyası*. 53, 5-12.
- Myrick, R.D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. (3th ed.). Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Myrick, R. D. & Folk, B. E. (1999). *The power of prevention: A manual for the trainers of peer facilitators*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Myrick, R. D., Highland, W. H., & Sabella, R. A. (1995). Peer helpers and perceived effectiveness. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29 (4), 278-290.
- Nazlı, S. (2003). Okullarımızda küçük yardımcılar: Gönüllü arkadaş ekibi. 7. *Ulusal Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*. Ankara: Pegem Yay.
- Nazlı, S. (2014). *Akademide yaşam becerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2019). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. (Göz. geç. 7. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Neuman, W. L.(2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar*. ( Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- Özkan, S., ve Yılmaz, E.(2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (bandırma örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5 (13), 153-171.
- Schweitzer, R. D. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban Australian university. *Journal of American College Health*, 45 (2), 73-77.
- Soliman, A. M. (1993). Choice of helpers, types of problems and sex of helpers of college students. *International Journal for The Advancement Of Counselling*, 6, 67-79.
- Synder, A.B. (1993). Managing an elementary school guidance program: The role of the counselor. Joe Wittmer (Ed.), *Managing your school counseling programs: K-12 developmental strategies*. (s. 33-43) içinde. Minneapolis, M.N: Educational Media.
- Taylı, A. (2006). *Akran yardımcılığı uygulaması aracılığıyla lise öğrencilerinde kişisel ve sosyal sorumluluğun artırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Tindall, J.A. (1995). *Peer programs: An in-depth look at peer programs: Planning, implementation and administration*. Bristol, PA: Accelerated Development.
- Tobias, A.K., & Myrick, R.D. (1999). A peer facilitator-led intervention with middle school problem-behavior students. *Professional School Counseling, 3* (1), 27-33.
- Türküm, A. S., Kızıldaş, A., ve Sarıyer, A.(2016). Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi'nin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3* (21), 15-27.
- Uysal, D. ve Nazlı, S. (2010). Akran yardımcılığı müdahalesinin etkililiği: Balıkesir Karesi İlköğretim Okulu örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13* (23), 17-35.
- Varenhorst, B. (1992). Why peer helping? *The Peer Facilitator Quarterly, 10* (2), 13-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.







| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Matematik Öğretmenlerinin Öğretimsel Kararlarındaki Etik Değerlendirmeler: Çoklu Durum Çalışması<sup>1</sup>

### Mathematics Teachers' Ethical Evaluations in Instructional Decisions: A Multiple Case Study

Medine Coşkun<sup>2</sup>, Mehmet Fatih Özmantar<sup>3</sup>, Ali Bozkurt<sup>4</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Matematik Öğretimi  
Öğretmen Kararları  
Etik  
Etik Değerlendirme

#### Keywords

Mathematics Teaching  
Teacher Decisions  
Ethics  
Ethical Evaluations

#### Başvuru Tarihi/Received

01.04.2020

#### Kabul Tarihi /Accepted

18.11.2020

#### Öz

Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin öğretimsel kararlarındaki etik değerlendirmelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu üç ortaokul matematik öğretmenidir. Çalışmanın verileri katılımcılarla bir seri halinde ardışık olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Öğretmen kararlarına ilişkin veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler tanıma, plan, uygulama ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört başlık altında yürütülmüştür. Öğretmen kararları, "etik değerlendirme içeren kararlar" ve "etik değerlendirme dışında konuya yaklaşma" başlıkları altında betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğretmenin hak, değer ve yükümlülüklerle ilgili sorular veya sorgulamalarına dayalı olarak aldığı kararlar etik değerlendirme içeren durumlar olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, matematik öğretim sürecinde planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme kapsamında birçok önemli kararın öğretmenler tarafından yapılan etik değerlendirmelere dayalı olarak alındığı belirlenmiştir. Ayrıca etik değerlendirmelerin öğretmen seçimlerinde köklü ve yaygın bir etki alanına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak etik değerlendirmelerin uygulamaya ilişkin kararları şekillendirmedeki önemi üzerinde durulmuş ve öğretime ilişkin uygulamaları anlama ve anlamlandırma çabalarında göz ardı edilmemesi gereken bir bileşen olduğu ifade edilmiştir.

#### Abstract

This study aims to determine mathematics teachers' ethical evaluations in instructional decisions. The research was designed as multiple case study. The participants were three elementary mathematics teachers. The data were collected through a series of semi-structured interviews with teachers. Data collection process was structured under four topics: background of teacher, planning, implementation and assessment-evaluation. Teacher decisions were subjected to a descriptive analysis with two main classifications: evaluations with and without ethical considerations. Teacher decisions based on questions and queries regarding rights, values and obligations were classified as situations involving ethical evaluations. The findings suggest that teachers take many important decisions on the basis of evaluations with ethical considerations within the scope of planning, implementation and assessment-evaluation. Further to this, it was observed that ethical evaluations had a long-standing and widespread impact on teachers' instructional choices. It is argued that evaluations with ethical considerations are so important to shape implementational decisions that cannot be ignored while attempting to understand teachers' instructional practices.

<sup>1</sup> Bu çalışma, İkinci ve üçüncü yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Hatay, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-2605-5096>

<sup>3</sup> Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Gaziantep, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-7842-1337>

<sup>4</sup> Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Gaziantep, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-0176-4497>



## Extended Abstract

### Introduction

Ethics is a concept discussed and studied in many fields including business, health and biomedicine (Bucholz, Keller & Brady, 2007; Develaki, 2008; Fenech&Lotz, 2018; Fisher, 2013; Noddings, 2012; Shapira-Lishchinsky, 2011). Despite the emphasis on the importance of ethics in education literature, there appears a limited number of studies on teachers' ethical evaluations with regard to teaching-related practices. In the studies which investigate the decisions of mathematics teachers related to mathematics teaching; values (Bishop, Seah& Chin, 2003), perception and beliefs (Schoenfeld, 2011; Beswick, 2012; Kuntze, 2012), working environment and colleagues (Santagata&Yeh, 2016), obligations (Herbst & Chazan, 2011), world view and religious view (Chan & Wong, 2014), social structure (Gates, 2006) were examined. All these research considerations have clear links with the issue of ethics; yet the role of ethical considerations in teachers' actions and decisions were often neglected. In making a contribution to fill this gap, this study aimed to determine mathematics teachers' ethical evaluations in instructional decisions.

### Method

The study is designed as a multiple case study. Three mathematics teachers participated in the study and each teacher was accepted as a case. The data were collected through semi-structured interviews. In the determination of the content of the interviews, different mathematics teachers' opinions were gathered, classroom observations were made, grade-sheets and teacher exam papers were examined. The interviews focused on four topics: teacher background, planning, implementation and assessment-evaluation. Teachers were also presented with 12 scenarios along with interview questions in order to determine teachers' ethical considerations in instructional decisions.

The data obtained from the interviews were subjected to a descriptive analysis with two main classifications: evaluations with and without ethical considerations. Teacher decisions, inspired by Williams (2005), based on questions and inquiries regarding rights, values and obligations were classified as situations involving ethical evaluations. While setting the ethical dimension in instructional decisions in different contexts, some concerns were taken into account, including: fairness to the students, professional principals, student benefits, duty fulfillment, teacher responsibilities, majority's right, privileges, student success and welfare, student happiness and educational values. Another descriptive coding category was evaluations without ethical considerations. In teacher decisions clustered under this category, it was observed that teachers applied to pedagogical reasons, mathematics-specific reasons, socio-cultural reasons, psychological reasons, belief-habit-attitude-based reasons and laws-institution-system-based reasons. It was determined that teachers made evaluations about these dimensions (one or more dimensions can be taken into consideration) in their instructional decisions. Such explanations were used to differentiate teacher decisions including evaluations without ethical considerations.

### Result and Discussion

Findings suggest that all of the teachers reflect certain ethical evaluations in their instructional decisions (though not always apparent in all decisions) in their planning, implementation and assessment-evaluation processes and these ethical evaluations manifest in different ways. Based on the explanations made by the teachers, it was observed that many instructional decisions were made against the background of ethical evaluations. It has been determined that teachers' raise questions about the rights, duties, responsibilities and values and the answers they produce about these terms are effective in their instructional decisions. However, it was concluded that teachers have doubts, experience uncertainties and feel pressure about the appropriateness of their decisions or the extent to which they serve the best.

Studies on mathematics teacher decisions in the literature indicate that teacher decisions are influenced by factors such as pedagogical beliefs (Kuntze, 2012), goals and values (Schoenfeld, 1999;2011), obligations (Herbst & Chazan, 2011), world views (Chan & Wong, 2014). However, in these studies, the effect of teachers' ethical considerations while making instructional decisions were generally overlooked. The findings obtained from this study, on the other hand, reveal that when the reasons of teacher decisions are examined, some ethical evaluations have also become apparent.

The existence of ethical evaluations that are effective in the decision of the teacher put forward in this study also provides a starting point for reinterpreting the existing studies in the ethical focus. For example, Gates (2006) mentions that personal actions and beliefs occur not only within the individual but also in a collective and social structure with which they interact. The author also argues that teachers' choices and beliefs are shaped by the social and societal structure. In this study, it was concluded that ethical evaluations also affect teachers' choices.

It is noteworthy that the role of ethics, which requires an effort to seek for the best, is not mentioned by the studies that focus on different social and cultural contexts which were argued to cause differences in teachers' instructional practices. The results of the present study showed that dimensions of teachers' classroom practices (planning, implementation and evaluation) are influenced by the teachers' ethical evaluations as well. This result is important in terms of demonstrating that teachers' ethical evaluations should be considered in addition to social variables (value, culture, society etc.) while examining instructional practices.

Considering the findings and the results obtained from this study as a whole, it was seen that teachers made important pedagogical and educational decisions based on critical considerations about rights, values and obligations, leading to ethical concerns for teachers in their instructional practices. Therefore, a true and thorough understanding of teachers' instructional practices requires the consideration of ethical evaluations which needs to be taken into account in research efforts. The findings suggest that mathematics instruction is not only shaped with pedagogical or educational concerns but also with ethical considerations. Hence, our observations convinced us that it would be misleading to consider teachers' instructional decisions independent of ethical tensions and such considerations run the risk of reducing mathematical instruction to a mere pedagogical practice. It is important to consider ethical dimension as a variable in addition to the social, cultural and pedagogical factors mentioned in the literature and discussed so far. Hence, the development of models and approaches that will allow the micro-analysis of the ethical dimension of teacher decisions taken in classroom practices appear to be a fruitful research agenda.

## GİRİŞ

Matematik öğretimi öğrenci, öğretmen, içerik, öğretim programı, toplum ve sosyal yapı gibi birçok değişkenin etkileşim içerisinde olduğu dinamik bir süreçtir. Bu sürecin yürütülmesinde aktif rol alan aktörlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler öğretim sürecinin şekillenmesinde birtakım kararlar vermek durumundadırlar. Matematik eğitimine dair literatür incelendiğinde öğretmen kararlarının şekillenmesinde pedagoji bilgisi, matematik alan bilgisi, öğretim programının hedefleri, sınıf içi iletişim, kurumla ilişkiler, inanış-değer yargıları ve toplumsal yapı gibi birçok değişkenin etkin rol oynadığına dikkat çekilmektedir (Gates, 2006; Schoenfeld, 2011; Beswick, 2012; Kuntze, 2012; Santagata ve Yeh, 2016; Bishop, Seah ve Chin, 2003; Radford ve Roth, 2011). Tüm bu değişkenlerin yanında öğretim sürecinin etik boyutunun altını çizen çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin Orchard, Heilbronn ve Winstanley (2016) öğretim sürecinin karmaşık etik durumlara ilişkin karar verme sürecini de içeren ilişkisel bir yapısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitimin önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarının etik açıdan incelenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Etik, kişinin karşısındaki veya yüzünü görmediği, yakındaki veya uzaktaki, kim olduğunu bildiği veya bilmediği insanlarla ilişkilerine odaklanan bir kavramdır (Kuçuradi, 2015: 89). Etik bir ilişkinin temelinde *summobuno* yani *en üstün iyi* problemi yatmaktadır. Etik, iş dünyasından sağlık alanına; biyomedikalden çeşitli toplumsal sorunlara (Beauchamp ve Childress, 2001; Jameton, 1984; Kormondy, 1990; Kuçuradi, 2015) kadar geniş bir yelpazede çalışılan bir konu olduğu gibi eğitim alanında da tartışılan bir olgudur (Develaki, 2008; Fenech ve Lotz, 2018; Fisher, 2013; Noddings, 2012; Barret, Casey, Visser, ve Headley, 2012; Maxwel ve Schwimmer, 2016). Eğitim çalışmalarına bakıldığında, etik konusu daha çok öğretmenlerin öğrencilerle, kurumla, ebeveynlerle ve meslektaşlarla ilişkilerini düzenleme noktasındaki rolüne dayalı olarak ele alınmıştır (National Education Association (NEA), 2011; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015; Bucholz, Keller ve Brady, 2007; Benninga, 2013; Stockall ve Dennis, 2015). Shapira-Lishchinsky (2011) öğretmenlerin kritik olaylarda yaşadıkları etik ikilemlerde bu ilişkilere dair sorunlara dikkat çekmektedir. "Okul kurallarına itaat", "öğrencinin ihtiyaçlarını gözetme", "kopya çekme", "öğrencilerle samimi ilişkiler", "öğrencinin özel bilgilerini yönetimle paylaşma", "meslektaşlarının olumsuz davranışlarını bildirme" ve "aile baskısı ile öğrenciyi pozitif ayrımcılık yapma" bu sorunlardan ön plana çıkanlardır. Barrett, NealHeadley, Stovall ve Witte (2006) de öğretmen ve yöneticilerin "öğrencilerle ilişkiler", "iş dışında uygunsuz davranma", "dersi hazırlanmadan başlatma", "ebeveyn baskısı nedeniyle notu yükseltme" gibi durumlarda öğretmenlerin etik kaygılar yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Etik sorunlar olarak öne çıkan bu durumlar öğretmenlerin öğretimle karar sürecinde yaptığı etik değerlendirmeleri ve yaşadıkları etik kaygıları anlama noktasında yetersiz kalmaktadır. Matematik eğitimi ve etik ilişkisine dikkat çeken az sayıdaki çalışmada da bu eksiklik göze çarpmaktadır (Boylan, 2016; Walsaw, 2013; Neyland, 2004; Atweh ve Brady, 2009). Bu çalışmalarda etiğin matematik eğitiminde açıkça ele alınması gerektiği vurgulanmasına rağmen öğretmen kararlarına odaklanılmamıştır. Etiğin öğretmenin pedagojik uygulamalarındaki rolüne değinen Boylan (2016) öğretmenin (pedagojik uygulamalar kapsamında) yapmayı ve yapmamayı tercih ettiklerinin öğrencilerin gelişimini ve mutluluğunu olumlu/olumsuz etkilemesi durumunda matematik öğretiminin etik değerlendirmeyi içerir hale geldiğini ifade etmektedir. Boylan pedagojik seçimlerin etik boyutu olduğunu vurgulamasına rağmen öğretimsel kararlarda öğretmen değerlendirmelerine dayalı olarak beliren etik kaygıların tespiti üzerinde durmamıştır. Matematik eğitiminde sosyal değişkenlere odaklanan çalışmalarda da sosyal adalet (Bartell, 2013; Gutstein, 2003; Gates ve Jorgensen, 2009), değer ve kültür (Bishop, 1994; Hannula, 2012, Sam ve Ernest, 1997) ve matematik sınıflarında sosyal boyut (Boaler ve Greeno, 2000) konuları ele alınmıştır. Bu çalışmalarda her ne kadar etikle ilişkili adalet ve değer gibi değişkenler incelenmiş olsa da öğretmenlerin yaptıkları etik değerlendirmelerin aldıkları öğretimsel kararları nasıl ve ne ölçüde şekillendirdiği yeterince açık değildir.

Bu çalışmada alanyazında tespit edilen boşluk da dikkate alınarak, matematik öğretmenlerinin öğretimsel kararlarındaki etik değerlendirmelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında etik değerlendirmeler, sadece öğretmenin kendi yaptığı değerlendirmelere dayalı olarak incelenmiş, öğretmen kararının etik olup olmadığı boyutuna girilmemiştir. Çalışmanın amacı kapsamında yapılacak inceleme ile etik değerlendirmelerin öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarını nasıl şekillendirdiğinin ortaya çıkarılmasına ve etik kaygıya yol açan konuların belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece, öğretmenlerin öğretime ilişkin karar süreçlerinde yaşadıkları etik kaygıların belirleyici rolüne ilişkin içgörü geliştirmenin mümkün olacağı söylenebilir.

## YÖNTEM

Bu araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, gerçek hayata ilişkin bir olgunun kendi şartları içerisinde derinlemesine incelenmesi için fırsatlar sunarlar. Çoklu durum çalışması olarak tasarlanan (Yin, 2009) bu çalışma üç matematik öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Birden fazla öğretmenin seçilme nedeni ise destekleyici kanıtların üretilmesi ve üzerine çalışılan olgu ile ilgili karşılaştırmalar yaparak derinleşme imkânı elde etmektir. Bu kısımda, çalışmanın katılımcıları, veri toplama araçları ve süreci, veri analiz yöntemi ile birlikte güvenilirlik çalışmalarına ilişkin detaylar paylaşılacaktır.

### Araştırmanın katılımcıları

Araştırmaya üç ortaokul matematik öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar, gizlilik nedenleriyle gerçek isimlerinden farklı olarak, Meltem, Buse ve Kerem olarak isimlendirilmiştir. Katılımcılar, gönüllülük esasına göre çalışmada yer almışlardır. Fakat seçim yapılırken öğretmenlerin çeşitli okullarda çalışmış, merkezi sınavlara öğrenci hazırlamış, farklı yönetim ve velilerle tecrübe yaşamış olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca en az 3 yıllık öğretmenlik deneyimi aranmıştır. Çünkü deneyimli öğretmenlerin kararlarının daha çok şekillenmiş ve farklı şartlarda uygulamaya konulmuş olacağı ve böylece öğretmen kararlarının çok yönlü doğasının daha iyi anlaşılabilmesi düşünülmüştür. Katılımcılar farklı bölge ve okullarda görev yapmışlardır. Görev yaptıkları okullar sosyo-ekonomik ve başarı düzeyi olarak heterojen bir yapıdadır. Katılımcılar, başarı seviyesi ve sosyo-ekonomik olarak farklı düzeyde, ortaokul seviyesinde tüm kademelerde (5, 6, 7 ve 8. sınıf) derse girmişlerdir. Meltem ve Buse öğretmen meslekte 4. yıllarında iken Kerem öğretmen 8. yılındadır. Katılımcılar eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur.

### Veri toplama araçları ve süreci

Çalışma kapsamında veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme süreci yapılandırılırken OECD'nin (2016) yayınladığı, öğretmenlerin profesyonelliğinin desteklenmesi ile ilgili rapordan faydalanılmıştır. Bu raporda öğretmen profesyonelliğinin bir boyutu olan özerk karar vermede beş değişkenle ilgili kararlardan bahsedilmektedir. Bunlar öğretim programı, ders içeriği, öğretim materyalleri, değerlendirme politikaları ve sınıf yönetimi ile ilgili kararları içermektedir. Görüşme süreci, burada bahsedilen beş değişkeni de içerek şekilde, üç boyutta yapılandırılmıştır: planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme. Yapılacak görüşmede katılımcı hakkında bilgi edinmek için "öğretmeni tanıma" amacıyla bir görüşme de planlanmıştır. Böylece görüşme süreci, burada bahsedilen dört başlık altında dört ardışık toplantı şeklinde düzenlenmiştir. Veri toplama sürecinde, görüşme soruları ile beraber katılımcıların etik açıdan sorgulamalarına yol açacak şekilde oluşturulan 12 farklı senaryo kullanılmıştır. Böylece görüşmeler yukarıda belirtilen dört başlık altında hazırlanan sorular ve senaryolara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Görüşme soruları geliştirilirken doküman incelemesi yapılmış ve katılımcı öğretmenlerin dışında hem matematik hem de farklı branşlardaki öğretmenlerden (10 Matematik, 5 Türkçe ve 5 diğer branşlar) enformel olarak görüşler alınmıştır. Doküman incelemesi kapsamında sınav kâğıtları, öğretmen not çizelgeleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin etik ile ilgili belgeler (NEA, 2011; MEB, 2015) ve 2018 ortaokul matematik öğretim programı incelenmiştir. Sınav kâğıtları kapsadığı soruların içeriği ve seviyesi bağlamında incelenmiştir. Öğretmen not çizelgeleri ise sınav notları, ders içi katılım notları ve proje notlarından oluşmaktadır. Bunlar arasındaki tutarlılık ve sınav notu ile ders içi katılım notları arasındaki denge irdelenmiştir. Dengesizlik varsa bunlara ilişkin öğretmen görüşleri alınmış ve ölçme değerlendirme sürecine dair sorular hazırlanmıştır. Bunlara ek olarak öğretmenliğe dair etik ile ilgili resmî belgeler (NEA, 2011; MEB, 2015), matematik öğretim programı ve OECD (2016) öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine ilişkin rapor gözden geçirilmiştir. Belgeler program hedefleri, kazanımlar, yıllık plan, merkezi sınavlar, meslek etiğine dair ilkeler ve profesyonellik çerçevesinde değerlendirilmiştir. Özellikle öğretim sürecine yönelik görüşme sorularının içeriği ve kapsamı belirlenirken bu belgelerdeki hususlar dikkate alınmıştır.

Görüşmelerde, katılımcı öğretmenlerin değerlendirmelerini almak üzere 12 senaryo oluşturulmuştur. Senaryolar oluşturulurken öğretmenleri etik bir değerlendirme yapmaya sürükleyebilecek durumlar seçilmiştir. Bu senaryoların oluşumunda öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarında (planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme) karşılaşılabilecekleri gerçekçi durumların ele alınmasına özen gösterilmiştir. Senaryoların geliştirilmesi sürecinde katılımcı olmayan öğretmenlerden görüşler alınmış, deneyimleri dinlenmiş, alan yazındaki etik ikilem örnekleri (Shapira-Lishchinsky, 2011; Bucholz vd., 2007; Stockall ve Dennis, 2015) incelenmiştir. Oluşturulan senaryolara, katılımcılar dışında farklı bir matematik öğretmeni ile yapılan pilot görüşme sonrasında son hali verilmiştir. Tablo 1'de görüşme soruları ve senaryoların kapsamı sunulmuştur.

**Tablo1. Görüşme sorularının içeriği ve senaryolar**

Tanıma	Sorular
	1. Demografik bilgiler (cinsiyet, deneyim, çalışılan kurum, mezuniyet, çalışılan bölge, ders verilen sınıflar)
	2. Matematik öğretimine ilişkin algıları
	3. Bir öğretmenin branşına ait kazanımları öğretmenin yanında ne yapması gerektiği
	4. Nasıl bir öğretmen olmaya çaba gösterildiği
	5. Gerek öğretim uygulamalarında gerekse günlük hayatta iyi-kötü, doğru-yanlış kararlarının nasıl verildiği
	6. Etik kavramı ile ilgili görüşleri

Tablo1. Görüşme sorularının içeriği ve senaryolar

Planlama	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğretim sürecinin planlanmasında dikkat edilenler</li> <li>2. Öğretim programlarının hedeflerini dikkate alma</li> <li>3. Yıllık planlara uyma, içeriği değiştirme</li> <li>4. Öğretim yöntemi, materyal, soruların sınıflara göre değişip değişmediği</li> <li>5. Müfredatı yetiştirme, bazı kazanımlardan vazgeçme durumu</li> </ol> <p><b>Senaryo 1: Akademik başarısı düşük bir sınıfta az sayıda matematik başarısı yüksek öğrenci varsa öğretmenin nasıl bir planlama yapıldığı sorgulanmıştır.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Her sınıf için aynı kaynak ve materyalleri hazırlama</li> <li>7. Kaynaştırma öğrencisi için plan ve hazırlık yapma</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yöntem</li> <li>1.1. Kullanılan yöntemler</li> <li>1.2. Seçilen yöntemden herhangi bir nedenden ötürü vazgeçme</li> <li>2. Konu anlatımı- öğrenci katılımı-içerik</li> <li>2.1. Konu anlatımı ve sorulara yer verme oranı</li> <li>2.2. Konu anlatımında dikkat edilenler (hangi grup öğrenciler dikkate alınıyor)</li> </ol> <p><b>Senaryo 2: Çoğunluğun akademik başarısı yüksek olan bir sınıftaki anlatımla akademik başarısı düşük bir sınıftaki anlatım arasındaki fark üzerinde durulmuştur.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.3. Tekrar anlatım</li> </ol> <p><b>Senaryo 3: Birinin başarı ortalaması yüksek değerinin düşük olan iki farklı sınıfta bir konu tam anlaşılmadığında öğretmenin tekrar anlatım yapma ile ilgili tavrı ve farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.4. Konuya ayrılan sürenin yeterli olduğuna karar verip yeni konuya geçme</li> <li>2.5. Öğrenci katılımı</li> </ol> <p><b>Senaryo 4: Bir kavramın öğretiminde sınıf tartışmasına daha fazla yer verilmesi ya da konuya ilişkin daha fazla soru çözülmesi üzerinde durulmuştur.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.6. Öğretim esnasında planlanan içeriği değiştirme</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Soru seçimi- soru düzeyi- soruların çözümü</li> <li>3.1. Matematik öğretiminde soru çözümüne ne kadar yer verildiği</li> <li>3.2. Seçilen soruların tarzı</li> <li>3.3. Seçilen soruların seviyesi</li> </ol> <p><b>Senaryo 5: Öğrenci akademik başarısı olarak heterojen yapıda olan bir sınıfta eğer az sayıda başarılı öğrenci varsa öğretmenin hangi başarı seviyesindeki öğrencilere yönelik öğretim yaptığı sorgulanmıştır.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.4. Soruların cevaplandırılması (öğretmen mi aktif öğrenci mi)?</li> <li>3.5. Soruların cevaplandırılmasında öncelik verilen öğrenciler</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Söz hakkı verirken dikkat edilenler</li> <li>5. Kaynaklar</li> <li>5.1. Derste kullanılan kaynaklar</li> <li>5.2. Ek kaynaklara ihtiyaç</li> <li>5.3. Teknolojik kaynaklara ihtiyaç</li> </ol> <p><b>Senaryo 6: Kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıfta öğretmenin sınıfın geneline ve kaynaştırma öğrencisine yönelik yaptığı öğretimsel uygulamalar üzerine yapılandırılmıştır.</b></p>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ön bilgileri hatırlatma, ön bilgilere ayrılan zaman ve önem</li> </ol> <p><b>Senaryo 7: Ön değerlendirme sonucunda öğrencilerin fazlaca eksikleri olduğunda öğretmenin planına göre dersi işlemesi ya da ön bilgileri hatırlatma çalışmaları yapması sorgulanmıştır.</b></p>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Süreç-ara-sonuç değerlendirme</li> <li>2.1. Yaygın olarak tercih edilen değerlendirme türleri</li> <li>2.2. Öğrenci cevapları ve dönütlerine göre öğretimde yapılan değişiklik</li> <li>2.3. Ara değerlendirmeler</li> <li>2.4. Tüm öğrenciler bir kavramı öğrenmemiş ise yeni konuya geçip geçmeme, ortalaması farklı sınıflarda sergilenen tavır</li> </ol>
	Ölçme-Değerlendirme
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Sınavlar</li> <li>4.1. Sınav sorularının seçimi</li> <li>4.2. Sınav seviyesini belirleme</li> <li>4.3. Farklı sınıflarda (başarı ortalaması farklı) uygulanan sınavlar</li> </ol> <p><b>Senaryo 9: Akademik başarı seviyesi farklı sınıflarda yapılacak matematik sınavının içeriği ve seviyesindeki farklılaşma sorgulanmıştır.</b></p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>4.4. Sınav tekrarı</li> </ol>	

**Tablo1. Görüşme sorularının içeriği ve senaryolar**

**Senaryo 10: Tüm derslerden yüksek ortalamaya sahip bir sınıfta matematik sınavı düşük olduğunda veli ve kurum baskısı nedeniyle sınav seviyesini değiştirme durumu işlenmiştir.**

**Senaryo 11: Okuldaki diğer matematik öğretmenleriyle yapılan kıyaslama ve veli baskısı nedeniyle sınav seviyesinde ve içeriğinde değişiklik yapma durumu ele alınmıştır.**

5. Ödev değerlendirme

5.1. Ödev yapılmadığında gösterilen tavır

5.2. Başarılı ve başarısız öğrenciler ödev yapmadığında gösterilen tavır

6. Ders içi katılım notu ve proje

6.1. Ders içi katılım notu verirken dikkat edilenler

6.2. Proje değerlendirme süreci

**Senaryo 12: Matematik ders notları düşük olan bir öğrencinin proje notunda yüksek puan verme noktasında yaşanan kararsızlık işlenmiştir.**

Görüşmeler her bir öğretmen için birbirini takip eden haftalarda yaklaşık 1,5 aylık sürede tamamlanmıştır. İlk hafta her bir öğretmenle ayrı zamanlarda tanıma görüşmesi yapılmıştır. İkinci görüşmede her öğretmenle planlama süreçlerine ilişkin senaryo ve sorular ve üzerinde durulmuştur. Üçüncü toplantı uygulamaya yönelik görüşmelere ayrılmış, dördüncü buluşmada ise ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Böylece üç öğretmenle yapılan görüşmelerin benzer yapıda olması ve bir katılımcıya sorulan ek soruların gerektiğinde diğer katılımcıya da sorulması sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerin 40-50 dakika arası bir sürede tamamlanması planlanmıştır. Bu süreyi aşma ihtimali olan görüşmelerde ara verilip aynı gün ya da birkaç gün sonra görüşmeye devam edilmiştir

### Veri analiz süreci

Katılımcılarla yapılan ve ses kayıtları alınan görüşmelerdeki diyaloglar yazılı hale getirildikten sonra öğretmen kararlarının etik bir değerlendirme içerip içermediğine ilişkin betimsel bir analiz yapılmıştır. Öğretmen kararlarının hangi durumlarda etik bir değerlendirme içerdiği belirlenirken tıp etiğindeki tanımdan yararlanılmıştır. Tıp etiği el kitabında bir olgunun etik açıdan sorgulanabilir olması için hekimin davranışı ve karar verme süreci ile ilgili haklar, değerler ve yükümlülüklerle ilgili soruların sorulması gerektiği belirtilmektedir (Williams, 2005). Dolayısıyla teknik veya bilimsel sorular veya sorgulamalar etik kaygılar kapsamında değerlendirilmemektedir. Örneğin, Williams'ın da belirttiği gibi, diyabetin nasıl tedavi edileceği ya da by-pass ameliyatının uygulama sürecine dair teknik ve bilimsel sorular etik bir kaygıya işaret etmez. Fakat yapılacak bir operasyona ilişkin hastanın bilgilendirilme hakkı ve sağlık çalışanlarının yükümlülüklerine ilişkin ortaya çıkan sorular ve sorgulamalar etik kapsamında değerlendirilmektedir. Bu çalışmada benzer bir yaklaşım benimsenmiş ve etik değerlendirme içeren durumlar belirlenirken bir eylemin ya da kararın haklar, değerler ve yükümlülüklerle ilgili kaygılar ortaya çıkarıp çıkarmadığına bakılmıştır. Öğretmenin hak, değer ve yükümlülüklerle ilgili sorular veya sorgulamalarına dayalı olarak aldığı kararlar etik değerlendirme içeren durumlar olarak sınıflandırılmıştır.

Etik değerlendirme içeren kararların daha iyi anlaşılması için örnek bir alıntı üzerinde durmak faydalı olacaktır. Kerem Öğretmen ile yapılan görüşmede kendisine akademik başarı düzeyi farklı sınıflara sınav hazırlarken nelere dikkat ettiğine dair sorular yöneltilmiştir. Öğretmenin açıklamaları aşağıdaki diyalogda sunulmuştur.

**Araştırmacı (A):** Peki her sınıfta aynı seviye sınav mı yaparsınız?

**Öğretmen (Ö):** Her sınıfta derken şey mi hani başarı seviyesi iyi ve kötü sınıflarda mı?

**A:** Evet...

**Ö:** Aslında onunla ilgili de bizim okulumuzun aldığı prensip karar var. Ortak sınav yapılıyor bütün sınıflara. Ama daha önce çalıştığım okullarda benim kendi kararım olduğunda aynısını yapmadığım durumlar oldu. Yani sınıf seviyesi kötü olan bir sınıfa iyi sınıfa yatığım sınav yapmadığım oldu.

**A:** Peki bu niye?

**Ö:** Bu tam bir dilemma biliyor musunuz ya bu çok benim çelişkide olduğum bir şey.

**A:** Biraz açalım hocam...

**Ö:** Şöyle bir şey. Diyelim ki kötü sınıfa göre sınav hazırladınız. Sonuçta not olarak aynı geçiyor karneye. O zaman iyi sınıftaki ortanın altı öğrencilere haksızlık yapmış gibi hissediyorum kendimi. Herkese aynı soruları sorduğumda bu defa da sınav iyi sınıf için anlamlı bir hale gelmemeye başlıyor. Yani çok kolay geliyor onlara. Bu çelişkinin içinde nasıl çıkacağımı bilmiyorum açıkçası ama galiba en şeyi ya herkese aynı yap gitsin gibi ama o da tam olmuyor ya çünkü bazen şöyle oluyor yani kötü sınıflarda bi konuda mesela diyelim ki çok zor sorulara hiç girmeden o konuyu bitirebiliyoruz. Şimdi onlara aynı sınavı verdiğiniz zaman o zaman da onlar sorun yaşıyorlar. Dediğim gibi bu çelişkili bir şey ben işin içinden çıkabildiğimi iddia etmiyorum.

Kerem Öğretmen'e farklı başarı seviyesindeki sınıfların sınavlarının içeriği ile ilgili sorular sorulduğunda öğretmenin etik kaygılar yaşamaya başladığı görülmektedir. Eğer düşük seviyeli sınıf kendi seviyesinde sınav yaparsa iyi sınıftaki ortalamasının altı öğrencilere haksızlık olacağını düşünmektedir. Çünkü o öğrenciler düşük sınıfın sınavına girerse daha yüksek notlar alacaklardır. Ancak farklı sınav hazırlandığında karne notunda diğerlerinden daha başarısız olarak görüleceklerdir. Diğer taraftan aynı seviyede sınav yapıldığında başarılı öğrenciler için sınavın anlamı kalmayacaktır. Dolayısıyla bazı öğrencilerin mağdur olması, haksızlık yapma, iyi öğrenciler için sınavın gerçek anlamda ölçmeyi sağlayamaması gibi kaygılar devreye girmekte ve böylece öğretmen kararı etik değerlendirme içerir hale gelmektedir. Farklı bağlamlardaki öğretmen kararlarında etik boyut ortaya konulurken de

- haksızlık yapma,
- belli değer ve ilkeleri ihlal etme,
- öğrencilerin faydası,
- çoğunluğun eğitim hakkı,
- öğretmen olarak hissedilen sorumluluk,
- öğrencilerin mutluluğu,
- baskılardan kurtulup mutlu olma,
- görevini yerine getirme,
- sınavlarda öğrenci başarısı ve mutluluğu

gibi endişeler dikkate alınmıştır. Analizler kapsamında, öğretmenin kararındaki kendi iç sorgulamasının etik boyutu görülmeye çalışılmış, öğretmen kararının etik açıdan tartışması yapılmamıştır.

Yapılan incelemelerde öğretmen kararlarının bazı durumlarda ise etiğe dayalı değerlendirmeler içermedikleri belirlenmiştir. Etik değerlendirme içermediği belirlenen kararlarda ise öğretmenlerin pedagojik gerekçeler, matematik alanına özgü gerekçeler, sosyo-kültürel gerekçeler, psikolojik gerekçeler, inanış-alışkanlık-tutum temelli gerekçeler ve yasalar-kurum-sistem temelli gerekçelere başvurdukları görülmüştür. Öğretmenlerin etik değerlendirme içermeyen öğretimle ilgili kararlarında bu boyutlarla ilgili (bir ya da birden fazla boyut dikkate alınabilmektedir) değerlendirmeler yaptıkları tespit edilmiştir. Etik değerlendirme içeren öğretmen kararlarında bu boyutların sıklıkla öğretmen kararını destekleyici faktörler olarak rol aldığı görülmüştür. Etik değerlendirme dışında konuya yaklaşarak verilen kararların daha iyi anlaşılması için aşağıda Meltem Öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen diyalog açıklayıcıdır:

Meltem Öğretmen'e matematik dersinde soru çözümüne ne kadar yer verdiği sorulmuştur. Öğretmenin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibi olmuştur.

**Ö:**Seviyeye göre değişir. Hangi yaş grubunda olduğuna göre değişir. Daha soyut düşünebilme becerilerini kazanmış öğrenciler için matematik problemlerinden çok farklıdır. Ama daha işte bu soyut bu yaşlarda soyut düşünecekleri için matematik biraz daha işlemsele dönüyor. Yaş arttıkça düşünme dönemleri değiştiğçe matematiğe bakış açısı da değişiyor bence. Biz nasıl ilkokulda lisede daha sonra üniversitede zaman zaman sayıları kaybettiysek, matematikte artık en son geldiğimiz noktada rakamlar ve vesaire yoktu matematiğin içinde. Düşünebilme ya da daha farklı şeyler ön plana çıkıyordu. Bu gelişim düzeyiyle alakalı olduğunu düşünüyorum. 5. sınıf öğrencisinin kesirleri anlatırken ya da başka bir şey anlatırken bunun daha anlamsal boyutuna yüklenirsek zihinleri bunu anlamaya yeterli olmaz bence. Dolayısıyla ben inanıyorum yani böyle olduğunu düşünüyorum. Nasıl sen gidip de 6 aylık bebeğe konuşmayı öğretmiyorsan bunun da bir dönemi olduğunu düşünüyorum.

**A:** Daha çok soru çözmek önemli mi diyorsunuz?

**Ö:** İşte döneminde göre. Ortaokulu düşünüyorsak daha anlamsal boyutta değil de işlemsel olarak daha önemli olduğunu düşünüyorum. Ama yaş ilerledikçe bunun değişeceğini de düşünüyorum. Yani matematik zaten bence bir düşünme biçimidir. Sadece işlem ya da işte 3+5, 8+ böyle pazar problemi değildir, kesinlikle ayrı bir şeydir. Ama ortaokul düzeyindeki öğrenciler için ya da ilkokul için daha işlemseldir.

**A:** Peki bu kararlarınızda eğitim sistemi etkili mi?

**Ö:**Tabi ki. Yani nasıl açık uçlu soruları açık uçlu soruları soramıyorsak sınav sistemimiz o zaman biz de onların soruduğu soru tarzında öğrencilerimiz eğitim vermek zorundayız. Yani belki daha düşünmeye yönelik sorular sorsalardı biz de ne yapardık? Ona gör eğitim sistemimizi düzenledik. O zaman daha anlamsal boyuta yüklenirdik. Daha çok düşünebilme ama biz kesin sonuçlar bulacağı bir sınava giriyoruz. Dolayısıyla çocuklarımızda kesin sonuçlar, dört işlem vesaire üzerinde yoğunlaştırıyoruz.

**A:** Peki okul beklentileri, aile beklentileri hatta öğrenci beklentileri bu kararlarınızda etkili mi?

**Ö:** Yani bu da çalıştığım okula göre değişir. Benim çalıştığım okullarda veliler hiçbir zaman sorgulayan veliler olmadı. Ama şimdi kimi etrafımdan gördüğüm kadarıyla veliler çok fazla sorgulayan beklentileri olan veliler. Böyle olunca tabi ki etkili olur.

Meltem Öğretmen matematik dersinde soru çözümüne ne kadar yer vermesi gerektiğine karar verirken "pedagoji", "psikoloji", "matematik alanına özgü gerekçeler", "yasal gerekçeler (eğitim sistemi)", "sosyo-kültürel değişkenler" boyutlarında bir değerlendirme yapmıştır. Öğrencilerin yaşları arttıkça matematiğe bakış açılarının değiştiğini, soyut düşünme becerisi geliştiği için matematiğin soyut kısmının daha iyi kavrandığını düşünmektedir. Ayrıca matematiğin ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler için daha işlemsel olması gerektiğine inanmaktadır. Bunlar dışında merkezi sınavlarda sonucu net sorular sorulduğu için (eğitim sistemi) daha işlemsel sorular sorması gerektiğini düşünmekte ve toplumsal yapının ve aile beklentilerinin de kararlarında etkili olabileceğini belirtmektedir. Görüldüğü gibi Meltem Öğretmen'in alıntılanan açıklamalarında haklar-değerler ve yükümlülüklerle ilgili bir sorgulama söz konusu değildir. Öğretmen seçimini pedagoji, sistem, matematik dersinin doğası, aile beklentileri gibi faktörlere dayalı olarak gerçekleştirmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarında başvurdukları değerlendirmelerin, "etik değerlendirme" içeren karar ve "etik değerlendirme dışında konuya yaklaşma" olarak iki başlık altında analizleri gerçekleştirilmiştir.

## Geçerlik ve güvenilirlik

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği çalışmaları için Yin (2009: 44-45) ve Creswell (2013) tarafından önerilen stratejiler dikkate alınmıştır. Öncelikle incelenen olgunun detaylarına ulaşabilmek amacıyla veri toplama aracında yer alacak soruların oluşturulmasında birçok kaynaktan (öğretmen deneyimleri, literatür, dokümanlar) yararlanılarak yapı geçerliliği sağlanmıştır. İç geçerliliği sağlama amacıyla veri setinin çözümlenmesinde literatür incelemesi yapılmış ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabirlik olarak ele alınan dış geçerlilikte ise veri toplama sürecinde kullanılan sorular ve verilerin analizleri için oluşturulan çerçeveler detaylıca sunulmuştur.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında analiz sürecinde matematik eğitimi alanında uzmanların (3-6 katılımcı) katılım sağladığı 7 toplantı yapılmıştır. Toplantıların dördü veri analiz sürecinin ilk aşamasında 2-3 hafta ara ile yapılmıştır. Bu toplantılarda öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler, değerlendirmelerin yapısı ve karar süreçleri üzerine tartışılarak veri analiz sürecinin yapısı şekillendirilmiştir. Bu aşama sonrasında verilerin analizleri yürütülmüştür. Daha sonra ise belirlenen çerçeveye dayalı olarak yapılan analizlerin güvenilirliğini denetlemek amacıyla üç toplantı daha gerçekleştirilmiştir. Glasser ve Strauss (1967, s.106) verilerin kodlanması sürecinde belirli bir kategoriye kodlanan görüşme verileri ile daha önce aynı kategoriye kodlanan aynı araştırmacıya ait verilerin birbirleriyle karşılaştırılarak yeniden kodlanmasının güvenilirliği sağladığını belirtmektedir. Bu kapsamda, veri analiziyle ilgili oluşan tutarsızlıklar veya farklı görüşler hakkında araştırmacılar fikir birliğine varıncaya kadar görüşmeler devam etmiştir. Nihayetinde ise verilerin analizleri araştırmacıların mutabakatına dayalı olarak tamamlanmıştır.

## BULGULAR

Bulgular, veri toplama aracında belirlenen planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme başlıkları altında verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin karar verme süreçlerinde etkili olan etik değerlendirmelerin yapısal özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, tespit edilen gözlemler alıntılar yapılarak paylaşılmıştır.

### Planlama Sürecine Dair Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Planlama sürecine ilişkin yapılan görüşmelerin çözümlenmeleri üzerine yapılan incelemelerde tespit edilen "etik değerlendirme (ED)" ve "etik dışında değerlendirmeyle konuya yaklaşma" (EDKY) boyutlarının görüldüğü öğretmen kararlarına ilişkin bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 2. Senaryo 1'e ilişkin bulgular**

Senaryolar	Kerem Öğretmen		Buse Öğretmen		Meltem Öğretmen	
	ED	EDKY	ED	EDKY	ED	EDKY
Senaryo 1: Akademik başarısı düşük bir sınıfta az sayıda matematik başarısı yüksek öğrenci varsa öğretmenin nasıl bir planlama yaptığı sorgulanmıştır.	+	-	+	+	+	-

Tablo incelendiğinde senaryo 1'e ilişkin üç öğretmenin de karar sürecinde etik değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Buse Öğretmen'in etik değerlendirme içeren kararında etik dışında konuya yaklaşma boyutları da etkili olurken diğer öğretmenlerin kararlarında bu durum gözlenmemiştir. Her üç katılımcı da senaryo 1 çerçevesinde yaptıkları değerlendirmelerde çaba gösterip yükselebilecek öğrencilere yönelik hazırlık yaptıklarına dikkat çekmişlerdir. Kerem Öğretmen geçmiş deneyimlerinde bu çatışmada çokça kaldığını yeni uygulamalarında herkese hitap eden etkinlikler kullanarak bu soruna çözüm bulmaya çalıştığını ifade etmiştir:

Çoğunlukla iyi öğrencilere göre hazırlık yapıyorum. Nedenini söyleyeyim. Başarısız öğrencilerin daha doğrusu ilgilenmeyen öğrencilerin ilgilenmeme kendi kararlarıdır. Benim kararım değil ama iyi öğrencilerin ilgilenmemesi benim kararım olacak.

Kerem Öğretmen dersle ilgilenmeyen öğrencilere dönük öğretmenin sergileyeceği bir uğraşın, başarılı öğrenciler için öğretmen çabasına engel oluşturacağını düşünmektedir. Aynı senaryoya ilişkin Buse Öğretmen matematik başarısı düşük öğrenciler için daha önceleri çok fazla çaba harcadığını ancak istediği sonuçları alamadığını belirtmiştir:

Hem boşa emek vermenin bir anlamı yok hem de diğer çalışkan grup dediğimiz çocukların başarılarının daha da arttırabilecek çalışmalar dururken diğerleriyle boşa zaman geçirmenin anlamı yok diyerekten sadece o çalışkan gruba yönelik çalışmalar yapmışım. Pişman da değilim...Çünkü matematik bilmeden yapabileceğin bir değil maalesef ki. Bir şeyler biliyor olman gerekiyor.

Buse Öğretmen boşuna emek verip zaman kaybetmenin gerekli olmadığını düşünerek matematik başarısı yüksek öğrenciler yönünde karar verdiğini ifade etmiştir. Meltem Öğretmen ise aynı senaryoda görev ve sorumluluk duygusuyla hareket ettiğini ifade etmiştir:

Çok büyük kararsızlık yaşıyorum. Sanırım başarılı olana odaklı olmaya çalışıyorum... Sanırım bir görev, o anda görevim evet iyi insanlar yetiştirmek evet matematiği de öğretmek ama iki üç çocuk, iyi olan iki üç çocuğu ben bir kenara atamam. Onu vebalinin daha ağır olduğunu düşünüyorum ben.

Meltem Öğretmen'in görevinin matematik öğretmek olduğu ve dersle ilgili öğrencilerin matematik öğrenme hakkına engel olmanın vebalinin daha ağır olduğunu düşünmesi kararının etik değerlendirme içerdiğini göstermektedir. Bir tarafta öğrencilerin

ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim yapma yani pedagojik kaygılar diğer tarafta matematik öğretme görevi ve başarılı öğrencilerin matematik öğrenme hakkı ile ilgili sorgulamalar söz konusudur.

Senaryo 1 dışında planlama aşamasına dair yöneltilen sorulardaki öğretmen değerlendirmelerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Planlama sürecindeki sorulara ilişkin bulgular**

Sorular	Kerem Öğretmen		Buse Öğretmen		Meltem Öğretmen	
	ED	EDKY	ED	EDKY	ED	EDKY
1. Öğretim sürecinin planlanmasında dikkat edilenler	-	+	+	+	+	+
2. Öğretim programlarının hedeflerini dikkate alma	-	+	-	+	-	+
3. Yıllık planlara uyma	-	+	-	+	+	+
3.1. İçeriği değiştirme	-	+	-	+	-	+
4. Öğretim yöntemi ve materyal kullanımının sınıflara göre değişip değişmediği	+	+	+	-	+	+
5. Yıllık plandaki kazanımların tamamını istenilen zamanda işleme, bazı kazanımlardan vazgeçip geçmeme	+	+	+	+	+	+
6. Her sınıf için aynı kaynakları hazırlama	-	+	-	+	-	+

Planlama sürecine ilişkin sorularda katılımcıların öğretim yöntemi, materyal seçimi, yıllık planlardaki kazanımlar için ayrılan süre, bazı kazanımları ihmal etme, öğretim sürecinin genel olarak planlanmasığıbi hususlarda aldıkları kararlarda etik değerlendirmelerin etkili olduğu görülmüştür. Özellikle yıllık planlardaki kazanımlara ayrılan süre konusunda öğretmenlerin üçünün de yaptığı etik değerlendirmelere farklı kaygıların neden olması dikkat çekicidir. Kerem Öğretmen, anlayan/başarılı öğrencilere haksızlık yapma konusunda etik kaygılar taşımaktadır:

Eğer ben anlamayan öğrenciler için ısrar edip sene sonunda bir kazanımı atacaksam bu defa anlayan öğrencilere haksızlık olacak...

Buse Öğretmen ise yıllık planın gerekli olduğunu ancak fazla bilgi yükleme çabası boşa çıkacaksa az bilgi vermenin daha uygun olacağını düşünmektedir:

Yıllık plan boşuna değil yani o planın bir varoluş amacı var ve tüm öğretmenler ona uymak zorunda. Bu bir zorunluluk ama ya hitap ettiğim kitle maalesef ki eğer diğer üst kazanımları verdiğimde en alt basamağı da karıştırıp unutacaksa ben bunu öğrenmeseler de olur diyorum.

Meltem Öğretmen ise tek bir öğrenci dahi olsa onun için mevcut kazanımlara uygun şekilde matematik öğretimi yapma sorumluluğunun ağır bastığını ancak bazen çaresiz kaldığını dile getirmiştir:

Bazen bazı şeyleri eksik bırakmak zorunda kalıyorum. Ama tam nasıl yapabilirim? Çok sıkıntı bazı sınıflarda 10 dakika disiplini kurmakta sorun çekiyorum.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri yıllık planla ilgili benzer bir karar verilse de bu süreçte yapılan etik değerlendirmelerin farklı kaygılarla gerçekleşebildiğini göstermektedir. Kerem Öğretmen'in öğrencilerin haklarıyla ilgili sorgulamaları, Buse ve Meltem Öğretmen'in ise yükümlülük ve sorumluluklarla ilgili sorgulamaları etik değerlendirmelere işaret etmektedir. Bu bulgular öğretmen kararlarında haklar, değerler ve yükümlülüklerle ilgili sorgulamaların farklı şekillerde tezahür eden kararlara yol açtığını göstermesi açısından önemlidir.

### Uygulama Sürecine Dair Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Uygulama sürecine ilişkin yapılan görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular ve sunulan senaryolara ilişkin yaptıkları açıklamalar incelenmiştir. Öncelikle senaryolar özelinde (Tablo 4) sonrasında ise görüşme sorularında tespit edilen "etik değerlendirme" ve "etik dışında değerlendirmeye konuya yaklaşma" boyutlarına ilişkin bulgular ele alınacaktır (Tablo 5).

**Tablo 4. Uygulama sürecindeki senaryolara ilişkin bulgular**

Senaryolar	Kerem Öğretmen		Buse Öğretmen		Meltem Öğretmen	
	ED	EDKY	ED	EDKY	ED	EDKY
Senaryo 2: Çoğunluğun akademik başarısı yüksek olan bir sınıftaki anlatımla akademik başarısı düşük bir sınıftaki anlatım arasındaki fark üzerinde durulmuştur.	+	-	+	-	+	+
Senaryo 3: Birinin başarı ortalaması yüksek diğerinin düşük olan iki farklı sınıfta bir konu tam anlaşılmadığında öğretmenin tekrar anlatım yapma ile ilgili tavrı ve farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır.	+	-	+	-	+	-



**Tablo 4. Uygulama sürecindeki senaryolara ilişkin bulgular**

Senaryo 4: Bir kavramın öğretiminde sınıf tartışmasına daha fazla yer verilmesi ya da konuya ilişkin daha fazla soru çözülmesi üzerinde durulmuştur	-	+	-	+	-	+
Senaryo 5: Öğrenci akademik başarısı olarak heterojen yapıda olan bir sınıfta eğer az sayıda başarılı öğrenci varsa öğretmenin hangi başarı seviyesindeki öğrencilere yönelik öğretim yaptığı sorgulanmıştır.	+	-	-	+	-	+
Senaryo 6: Kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıfta öğretmenin sınıfın geneline ve kaynaştırma öğrencisine yönelik yaptığı öğretimsel uygulamalar üzerine yapılandırılmıştır.	+	+	+	-	+	-

Tablo 4'ten görüleceği gibi senaryo 4 dışındaki tüm senaryolarda öğretmenlerin birtakım etik değerlendirmelere dayalı olarak kararlar aldıkları söylenebilir. Meltem Öğretmen'in senaryo 2'deki ve Kerem Öğretmen'in senaryo 6'daki kararında etik değerlendirmelerine etik dışında değerlendirmeyle konuya yaklaşma boyutlarının da eşlik ettiği görülmektedir. Bu senaryolara ilişkin kararlardan özellikle 6. senaryoya ilişkin öğretmen görüşleri haklarla ilgili sorgulamaları (etik değerlendirme) açıkça gösteren dikkat çekici bir örnektir. Kaynaştırma öğrencisinin olduğu bir sınıfta öğretim sürecinin yapılandırılmasının sorgulandığı bu senaryoda üç katılımcı da sınıfın çoğunluğunun öğrenme hakkı ile kaynaştırma öğrencisinin öğrenme hakkı arasında bir tercih yapmak zorunda hissetmişlerdir. Bu konuda Kerem Öğretmen şu görüşleri dile getirmiştir:

1 kişi ve 30 kişi ben bunu doğru bulmuyorum. 30 kişiyi bırakıp 1 kişiyle ilgilenemem. Onun özel ilgiye ihtiyacı var da ama diğerlerinin de ilgiye ihtiyacı var.

Buse Öğretmen ise aynı konuda şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

Önceden bir çalışma yapıp onun önüne vermen lazım. sayısal bir karşılaştırma yaptığımızda diğer grup daha ağır basar....Elimden geleni yaptıktan sonra ama diğer öğrencilere de adaletsizlik olacak bu arada yani Metin'le çok ilgilenirsem bilmiyorum.

Meltem Öğretmen'in açıklamaları ise şu şekildedir:

Genelde bir kenarda kalan kaynaştırma öğrencisi oluyor. Evet onun da eğitim öğretim hakkı kesinlikle var. Ben ama burada ciddi anlamda sistemselsel bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum.

Kaynaştırma öğrencisi ve sınıfın çoğunluğunun öğrenme haklarına ilişkin yapılan bu sorgulamalar öğretmenlerin karar sürecinde etik değerlendirmelere başvurduğunu göstermektedir. Öğretmen kararının "etik değerlendirme" içerdiğini gösteren dikkat çekici örneklerden biri de Buse öğretmenin senaryo 3'e ilişkin görüşleridir:

Birkaç öğrenci için diğer öğrencileri kaybetmenin çok da doğru olduğuna inanmıyorum. Ben öğrencilere karşı eşit davranmaya çalışıyorum yaptığım uygulamayla. Sınıfın geneline yönelik çalışma yapmam gerekiyor.

Buse Öğretmen'in öğrencilerin çoğunluğu anlamadığında farklı başarı seviyesindeki sınıfların hepsinde eşitlik ve adalet ilkesine uygun olarak davranma isteği söz konusudur. Daha önce maruz kaldığı adaletsiz durumları kendisi oluşturmak istememektedir. Ancak sınıfın çoğunluğu anlamışsa birkaç öğrenciyi dikkate alamayacağını da belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenin eşitlik, adalet ve öğrencilerin öğrenme haklarıyla ilgili yaptığı bu sorgulamalar kararının etik değerlendirme içerdiğini göstermektedir. Senaryolara ilişkin bu değerlendirmeler sonrasında diğer görüşme sorularının analizlerinden elde edilen bulgular ise Tablo 5'te paylaşılmıştır.

**Tablo 5. Uygulama sürecindeki sorulara ilişkin bulgular**

Sorular	Kerem Öğretmen		Buse Öğretmen		Meltem Öğretmen	
	ED	EDKY	ED	EDKY	ED	EDKY
1.1. Kullanılan yöntemler	-	+	-	+	+	+
1.2. Seçilen bir yöntemden vazgeçme nedeni	-	+	-	+	-	+
2.1. Konu anlatımı ve sorulara yer verme oranı	-	+	-	+	-	+
2.2. Konu anlatımında hangi grup öğrenciler dikkate alınıyor	-	+	+	+	+	+
2.3. Tekrar tekrar anlatım	+	+	+	+	+	-
2.4. Konuya ayrılan sürenin yeterli olduğuna karar verip yeni konuya geçme	+	+	+	+	-	+
2.5. Öğrenci katılımı	-	+	-	+	-	+
2.6. Öğretim esnasında planlanan içeriği değiştirme	-	+	-	+	+	+
3. Soru seçimi- soru düzeyi- soruların çözümü	-	+	+	+	-	+
3.1. Derste soru çözümüne ne kadar yer verilmeli	-	+	+	+	-	+
3.2. Seçilen soruların tarzı	-	+	-	+	+	+
3.3. Seçilen soruların seviyesi	+	-	-	+	-	+
3.4. Soruların cevaplandırılması	-	+	-	+	-	+

**Tablo 5. Uygulama sürecindeki sorulara ilişkin bulgular**

3.5. Soruların cevaplandırılmasında öncelik verilen öğrenciler	-	+	-	+	-	+
4. Söz hakkı verirken dikkat edilenler	-	+	-	+	-	+
5.1. Derste kullanılan kaynaklar	-	+	-	+	-	+
5.2. Ek kaynaklara ihtiyaç	-	+	-	+	-	+
5.3. Teknolojik kaynaklara ihtiyaç	-	+	-	+	-	+

Öğretim ve uygulama sürecine yönelik sorularda katılımcıların kullanılan yöntemler, konu anlatımında hangi tip öğrencilerin dikkate alındığı, tekrar anlatım, yeni konuya geçme, planlanan içeriği değiştirme, derse soru çözümüne ayrılan zaman, soruların tarzı ve soruların seviyesi konularına ilişkin kararlarında etik değerlendirmeler tespit edilmiştir. Bu kararların bazılarında EDKY boyutları da eşlik etmiştir (örneğin; Meltem Öğretmen, soru1.1.) Öğretmenlerin bu konulara ilişkin aldıkları kararlara ilişkin yaptıkları etik değerlendirmeler, bazı kaygılar eşliğinde gerçekleşmiştir. Bunlar; sınıfın çoğunluğunun faydası, başarılı öğrencilerin eğitim hakkı, eşit ve adil olma, başarılı öğrenciler için daha fazla sorumluluk hissetme, bazı öğrencileri feda etmenin vicdan azabı (gereken öğretimi yapamama), matematiksel kavramların ilişkisel yapısından dolayı yıllık planlara uymak zorunda hissetme, sınavlardaki öğrenci başarısı ve mutluluğu, öğrenciyi değerli hissettirme, matematik öğretme yükümlülüğüdür. Örneğin Kerem Öğretmen, sınıfın genelini faydasını düşünerek soru seviyesini belirleme hususunda etik kaygılar taşıdığını şu sözlerle dile getirmiştir:

Ya aslında bunun çok doğru olduğunu düşünmüyorum. Ama öyle yapıyorum niye bilmiyorum. Yani çünkü kötü sınıftaki iyi öğrenciyi feda ediyorum. Biraz iyi sınıftaki kötü öğrenciyi daha çok feda ediyorum. Genele göre. Sınıfın ortalamasına göre vermiş oluyorum.

Eğer Kerem Öğretmen sınıfın ihtiyaçları vesoruların kapsayıcılığı bağlamında düşünüp karar verseydi öğretmenin seçiminde pedagojik gerekçeler etkili olurdu. Ancak öğretmen sınıfın genelini tercih ederken kötü sınıfta azınlıktaki iyileri, iyi sınıfta da düşük öğrencileri feda ettiğini düşünmekte ve bu kararının da doğru olduğuna inanmamaktadır:

Başarılı öğrencileri başarısızlara feda etmektense başarısızları başarılılara feda ediyorum... Vicdan azabı çekiyorum.

Dolayısıyla burada öğretmen çoğunluğun faydası ve mutluluğunu düşünmekte, azınlıkta kalanlar için vicdan azabı çekmektedir. Bu durum da öğretmen kararının etik bir değerlendirme içerdiğine işaret etmektedir.

### Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Dair Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin yapılan görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular ve sunulan senaryolara ilişkin yaptıkları açıklamalar incelenmiştir. Öncelikle senaryolar özelinde (Tablo 6) ve sonrasında görüşme sorularına ilişkin bulgular ele alınacaktır (Tablo 7).

**Tablo 6. Ölçme değerlendirme sürecindeki senaryolara ilişkin bulgular**

Senaryolar	Kerem Öğretmen		Buse Öğretmen		Meltem Öğretmen	
	ED	EDKY	ED	EDKY	ED	EDKY
Senaryo 7: Ön değerlendirme sonucunda öğrencilerin fazlaca eksikleri olduğunda öğretmenin planına göre dersi işlemesi ya da ön bilgileri hatırlatma çalışmaları yapması sorgulanmıştır.	-	+	+	-	+	+
Senaryo 8: Farklı başarı seviyesindeki öğrenciler yanlış cevap verdiğinde öğretmenin verdiği tepkiler arasındaki fark ve tutarlılık sorgulanmıştır.	-	+	-	+	-	+
Senaryo 9: Akademik başarı seviyesi farklı sınıflarda yapılacak matematik sınavının içeriği ve seviyesindeki farklılaşma sorgulanmıştır.	+	+	-	+	+	+
Senaryo 10: Tüm derslerden yüksek ortalamaya sahip bir sınıfta matematik sınavı düşük olduğunda veli ve kurum baskısı nedeniyle sınav seviyesini değiştirme durumu işlenmiştir.	-	+	-	+	+	+
Senaryo 11: Okuldaki diğer matematik öğretmenleriyle yapılan kıyaslama ve veli baskısı nedeniyle sınav seviyesinde ve içeriğinde değişiklik yapma durumu ele alınmıştır.	+	+	+	+	+	+
Senaryo 12: Matematik ders notları düşük olan bir öğrencinin proje notunda yüksek puan verme noktasında yaşanan kararsızlık işlenmiştir.	-	+	-	+	-	+

Ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda senaryo 8 ve 12 dışındaki senaryolarda, öğretmen kararlarının etik bir değerlendirme içerdiği görülmüştür. Bu kararların bazılarında EDKY boyutlarının da eşlik ettiği belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreci çerçevesinde sorulan Senaryo 11'e ilişkin Kerem Öğretmen'in görüşleri değerlerle ilgili sorgulamayı içeren dikkat çekici bir örnektir:

Diğer öğretmenler, diyelim ki piyasadaki herkes hırsızlık yapıyor. Herkes hırsızlık yapıyor ve çocuklarına iyi imkanlar sağlıyor. Ben çocuklarım geri kalmam diye hırsızlık yapmam. Bu ondan çok farklı bir şey değil. Soruları çok kolay hazırlayıp olması gerektiğinde yani o bilişsel talep düzeylerinin çok düşük hazırlayıp çocukları iyiymiş gibi göstersem de bunun vicdani sorumluluğu daha büyüktür bende. Veliler istediğini söyleyebilir.

Öğretmen baskı nedeniyle sınav seviyesini değiştirmeyeceğini, bunun hırsızlıktan farklı olmayacağını belirtmesi bu noktada vicdani bir sorumluluk hissetmesi, kararın etik değerlendirme içerdiğine işaret etmektedir. Özellikle öğretmenin öğrencilerin bilişsel talep düzeylerinin altında sınav yapmayı "hırsızlık" olarak değerlendirmesi öğretmenin "dürüstlük" değeriyle ilgili sorgulama yaptığını göstermektedir. Senaryolara ilişkin bu değerlendirmeler sonrasında ölçme değerlendirme sürecine yönelik diğer görüşme sorularının analizlerinden elde edilen bulgular ise Tablo 7'de paylaşılmıştır.

**Tablo 7. Ölçme ve değerlendirme sürecindeki sorulara ilişkin bulgular**

Sorular	Kerem Öğretmen		Buse Öğretmen		Meltem Öğretmen	
	ED	EDKY	ED	EDKY	ED	EDKY
1. Ön bilgileri hatırlatma, ön bilgilere ayrılan zaman ve önem	-	+	+	+	-	+
2.1. Genelde yapılan değerlendirme türleri	-	+	-	+	-	+
2.2. Öğrenci dönütlerine göre öğretimde yapılan değişiklik	-	+	-	+	-	+
2.3. Ara değerlendirmeler	-	+	-	+	-	+
2.4. Tüm öğrenciler bir kavramı öğrenmemiş ise yeni konuya geçip geçmeme, ortalaması farklı sınıflarda sergilenen tavır	-	+	+	-	-	+
3.1. Dönütler bireysel mi toplu mu?	-	+	-	+	-	+
3.2. Bireysel dönütler yazılı mı sözlü mü?	-	+	-	+	-	+
3.3. Bilen ve bilemeyen öğrencilere verilen dönütlerde farklılık	-	+	+	+	+	-
3.4. Detaylı dönütler hangi grup öğrencilere yönelik veriliyor	-	+	-	+	-	+
4.1. Sınav sorularının seçimi	-	+	-	+	-	+
4.2. Sınav seviyesini belirleme	+	+	-	+	-	+
4.3. Farklı sınıflarda (başarı ortalaması farklı) uygulanan sınavlar: aynı mı farklı mı?	+	+	-	+	-	+
5.1. Ödev değerlendirme	-	+	-	+	-	+
5.2. Farklı başarı seviyesindeki öğrencilerin ödev yapmamasına gösterilen tavır	-	+	-	+	-	+
6.1. Ders içi katılım notu	-	+	-	+	-	+
6.2. Proje değerlendirme	-	+	-	+	-	+

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların ölçme değerlendirme sürecinde ön bilgileri hatırlatma, yeni konuya geçme, başarılı ve başarısız öğrencilere verilen dönütler, sınav seviyesini değiştirmenolarında etik değerlendirme içeren öğretmen kararlarının olduğu görülmektedir. Bu kararların bazılarında EDKY boyutlarının da eşlik ettiği belirlenmiştir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde katılımcılara yöneltilen planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin senaryo ve soruların bazılarında etik değerlendirme içeren öğretmen kararları olduğu belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler bazı konularda üç öğretmenin karar sürecinde de ortak olarak gözlenirken, diğer durumlarda sadece bazı öğretmenler etik değerlendirmeler yapmıştır. Soru ve senaryoların bir kısmında ise hiçbir öğretmenin etik değerlendirme yapmadığı görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin hak-değer ve yükümlülüklerle ilgili sorgulamalarının öğretimle ilgili aldıkları kararlarda belirleyici bir rol oynadığı görülmüştür.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin her birinde birçok önemli kararın öğretmenler tarafından yapılan etik değerlendirmelere dayalı olarak alındığı belirlenmiştir. Ayrıca aynı durum karşısında öğretmenlerin değerlendirmelerinin farklılaşabileceği, bir öğretmenin etik değerlendirme yaptığı bir durum karşısında diğer bir öğretmen etik dışında değerlendirmeye konuya yaklaşabileceği görülmüştür. Boylan (2016) öğretmenin yapmayı ve yapmamayı tercih ettiklerinin öğrencilerin gelişimini ve mutluluğunu olumlu ya da olumsuz etkileyeceğine dikkat çekmekte ve bu açıdan bakıldığında matematik öğretiminin etik kaygıları içerir hale geldiğini belirtmektedir. Ancak matematik öğretimi ve etik ilişkisine değinen Boylan öğretimle ilgili seçimlerin etik bir boyut kazanabileceğini ifade etmesine rağmen öğretmen kararının etik bir sorgulama içerip içermediğine ilişkin bir tespit bulunmamıştır.

Literatürdeki matematik öğretmen kararlarına ilişkin çalışmalar öğretmen kararlarının pedagojik inanışlar (Kuntze, 2012), hedef, inanış ve değerler (Schoenfeld, 1999; 2011) yükümlülükler (Herbst ve Chazan, 2011), dünya görüşleri (Chan ve Wong, 2014), gibi faktörlerden etkilendiğine değinmektedir. Ancak bu çalışmalarda öğretmen kararlarının etik değerlendirmelerin

şekillendirici etkisi genelde göz ardı edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ise öğretmen kararlarının gerekçeleri incelendiğinde bir takım etik kaygıların da yaşanabildiğini ortaya koymuştur. Örneğin; Buse Öğretmen sınıfta bazı öğrencilerin bir konuyu anlamaması halinde sınıfın geneline göre hareket edeceğini belirtmiştir. Öğretmen bu kararını çoğunluğun faydasını ve eğitim hakkını gözeterek vermekte ve dolayısıyla etik bir değerlendirme yapmaktadır.

Öğretmenlerin matematik öğretim sürecindeki zaman kaygısına dikkat çeken Schoenfeld (2011) ise öğretmen kararlarının kaynaklar (maddi ve sosyal kaynaklar) ve yönelimlerle (değer, inanış ve tercihler) tutarlı hedeflerin seçimi olarak görülebileceğini vurgulamaktadır. Bu durumu bir örnekle şu şekilde açıklamıştır. Bir öğrenci  $(a+b)^2=a^2+b^2$  şeklinde basit bir hata yaptığında bazı sorular gündeme gelmektedir. Bu sorular dersin zamanının ne kadar kaldığı, öğretmenin sorunu basit ya da ciddi görüp görmediği, öğretmenin ne gibi açıklamalar yapacağı (dağılıma özelliği, modelleme vb.), bu hatayla uğraşmanın ne kadar önemli olduğu ve yeterli zamanın olup olmadığıdır. Diğer taraftan da öğretmenin önerilen programa ayak uydurmak için baskı hissedip öğrenciyi hızlıca düzelterek sürece devam etmesi söz konusu olmaktadır (s.460). Kerem Öğretmen'in yıllık planla ilgili kararında da bu soruların gündeme geldiği, fakat öğretmenin karar sürecinde anlayan öğrencilerin haklarıyla ilgili sorgulamaların merkezi bir rol üstlendiği görülmüştür. Schoenfeld'in (2011) vurguladığı öğretmen kararlarının inanışlar ve yönelimlerle ilgisi derinlemesine incelendiğinde etik kaygıların şekillendirdiği karar süreçleri fark edilebilecektir. Eğer yapılan hata tek bir öğrenci için değil de çoğunluk için geçerliyse, sınavlarda öğrencilerin başarısı ve mutluluğu söz konusu olduğunda öğretmen farklı bir tutum sergiliyorsa ve öğrencilerin öğrenme hakkı noktasında birtakım kaygılar yaşıyorsa artık etik bir seçim kaçınılmaz olacaktır. Bu çerçeveden bakıldığında bu çalışmanın sonuçları öğretmenin pedagojik seçimlerinin daha derinden incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu seçimler sıklıkla anlık bir etkinin ötesine geçerek öğretmenin tüm uygulamalarında kendini gösteren bir tercihe dönüşebilmektedir. Çoğunluk anlayınca yeni konuya geçme, başarılı öğrencileri düşünerek uygulamalar yapma, sınav seviyesini belirlemede kurumsal baskıya boyun eğme ya da kendi ilkelerine göre hareket etme gibi öğretim uygulamalarına şekil/yön veren kararlar sıklıkla etik değerlendirmelere dayalı olarak alınmaktadır. Bu durum ise etik değerlendirmelerin uygulamaya yön verme noktasındaki etkisinin göz ardı edilemeyecek bir öneme sahip olduğuna işaret eder.

Bu çalışmada ortaya konulan öğretmenin kararında etkili olan etik değerlendirmelerin varlığı, mevcut çalışmaların bu durumu dikkate alarak yeniden yorumlanmasının faydalı olacağını düşündürmektedir. Örneğin, Gates (2006) kişisel eylem ve inanışların sadece bireyin kendi içinde değil, etkileşiminin olduğu kolektif ve toplumsal bir yapıda gerçekleşiyor olduğuna değinmektedir. Matematik öğretmenlerinin inanışlarına odaklandığı bu çalışmada öğretmen eğilimlerinin habitus, ideoloji ve söylemlerden etkilendiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin seçimlerinin ve inanışlarının içinde bulunan toplumsal ve sosyal yapıyla şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada ise etik değerlendirmelerin de öğretmenin seçimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yang, Kaiser, König ve Blömeke (2019) çalışmalarında matematik öğretmenlerinin mesleki farkındalıklarında sosyal ve kültürel etkileri incelemişlerdir. Mesleki farkındalık, öğretmenlerin bir sınıf için neyin önemli ve dikkat çekici olduğunu belirlemesi ve sınıf etkileşimiyle genel eğitim ve öğretim anlayışları arasında ilişkilendirme yapması temel alınarak tanımlanan bir kavramdır. Alman ve Çinli öğretmenlerin karşılaştırıldığı araştırma sonuçlarında farklı felsefi paradigmlar, öğretmen eğitimi gelenekleri, öğretim ve matematik müfredatı gelenekleri gibi toplumsal ve kültürel faktörlerin de öğretmenlerin mesleki farkındalıklarına etki eden temel etkenler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi, yönelim ve deneyimlerinin toplumsal ve kültürel olarak geliştirilerek belli bir bağlamda biriktirildiği vurgulanmaktadır. Böylece farklı toplumsal ve kültürel bağlamlardaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve önemli gördüğü konuların da farklılaştığına dikkat çekilmektedir. Farklı toplumsal ve kültürel bağlamların öğretmenin sınıf içi uygulamalarında farklılığa neden olduğuna değinilse de en üstün iyiyi arama çabası olan etiğin bu süreçteki rolüne değinilmemiş olması dikkat çekicidir. Bu çalışma sonuçları öğretmenin sınıf içi uygulamalarının (planlama, uygulama ve değerlendirme) öğretmenin etik değerlendirmelerinden etkilenen bir yapıda olduğunu göstermiştir. Bu sonuç öğretmenlerin uygulamaları incelenirken sosyal değişkenlerin (değer, kültür, toplum vb.) yanında öğretmenin etik değerlendirmelerinin de incelenmesi gerektiğini göstermesi açısından önemlidir.

Alanyazında öğretmen karar sürecinin etik boyutunun ihmal edilmesine kaynaklık eden nedenin eğitimciler için tanımlanan mesleki etik ilkelerin kapsamı olabileceği düşünülmektedir. Eğitimciler için tanımlanan etik ilkelerde daha çok sosyal ilişkiler (öğrenci, öğretmen, veli, kurum ve toplumla ilişkiler) ele alınmakta (NEA, 2011) ve öğretim sürecine detaylı bir şekilde değinilmemektedir. Bu durumun öğretimsel uygulamaların ve pedagojik seçimlerin temelindeki etik değerlendirmelerin incelenmesinin önünde bir set oluşturduğu düşünülmektedir. Eğitim alanyazınındaki etikle ilgili çalışma sonuçları bu varsayımı güçlendirmektedir. Eğitim çalışmalarında etiğe değinen çalışmaların vurguladığı sorunlardan öne çıkanlar şu şekildedir:

- Sınavlarda öğrencilere haksız destek veren meslektaşını rapor etmek, ebeveyn baskısından dolayı öğrencinin sınıfını değiştirmek (Benninga, 2013).
- Öğrencilerle uygunsuz iletişim, iş dışında uygunsuz davranma, derse hazırlıksız gelme, ebeveyn baskısıyla öğrenci notunu yükseltme, öğrencinin popülerliğine göre ödüllendirme ve cezalandırma, öğrenci kağıtlarındaki hataları görmezden gelme ve dönüt vermeme (Barrett vd., 2006).
- Öğrenciler için güvenli alanlar yaratma, programdan kaynaklı kısıtlamalar, meslektaşlarla olumsuz iletişim (Murphy vd., 2011).

- Kopya çeken öğrenciye ikinci şans verme, öğrencinin hak ettiği ödülün kurum tarafından engellenmesi, öğrencinin öğretmene anlattığı bilgileri kurumla paylaşma, meslektaşlarının haksız uygulamalarına karşı koyabilme, veli baskısı, profesyonel eğitim anlayışı (Shapira-Lishchinsky, 2011).

Görüldüğü gibi eğitimde etik daha çok öğretmenin mesleğine uygun şekilde davranması, dürüstlük, gizlilik, haksızlık yapmama, ayrımcılık yapmama, profesyonellik, baskıya boyun eğmeme, sosyal ilişkiler gibi süreçlerde verilen kararlarda incelenmiştir. Fakat bu çalışmanın sonuçları etik değerlendirmelerin sadece bu boyutlarda değil öğretim sürecindeki kararlarda da etkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak ele alındığında, matematik öğretim sürecinde hak-değer ve yükümlülüklerle ilgili ortaya çıkan sorular, yapılan sorgulamalar ve beliren kaygılara dayalı olarak öğretmenlerin önemli bir takım pedagojik ve eğitsel kararlar aldıkları görülmüştür. Dolayısıyla matematik öğretiminin öğrencinin içeriği anlamasını sağlayacak şekilde yapılandırılmasına dayalı bir takım pedagojik kararlar üzerinden anlama ve anlamlandırma çabası resmin tamamını ortaya koymaktan uzak ve indirgemeci bir bakış açısı yansıtacaktır. Alanyazında dile getirilen ve şimdiye kadar üzerinde durulan sosyal, kültürel ve pedagojik faktörler yanında etik değerlendirmelerin de bir değişken olarak dikkate alınması önemlidir. Bundan sonraki çalışmalarda, öğretmenlerin yaptıkları etik değerlendirmelerin detaylı ve kategorik analizleri üzerine eğilen ve yaşanan etik kaygıların niteliğini inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınıf-içi uygulamalarda alınan kararların etik boyutunun mikro düzeyde incelenmesine olanak verecek model ve yaklaşımların geliştirilmesi de önemli çalışma alanları olarak görülmektedir.

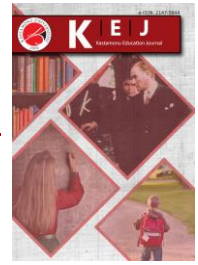
### Etik Kurul Onay Bilgileri

Yapılan bu çalışma Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesine uygun olarak yürütülmüş ve tamamlanmıştır. Çalışmamızın etik değerlendirmesi Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Komisyonu tarafından 21.02.2020 tarihinde yapılmış ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı bir durum bulunmadığı tespit edilmiştir (belge sayı numarası: 11486).

### KAYNAKÇA

- Atweh, B., & Brady, K. (2009). Socially responseable mathematics education: implications of an ethical approach. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), 267-276.
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890-898.
- Barrett, D. E., Neal Headley, K., Stovall, B., & Witte, J. C. (2006). Teachers' perceptions of the frequency and seriousness of violations of ethical standards. *The Journal of Psychology*, 140(5), 421-433.
- Bartell, T. G. (2013). Learning to teach mathematics for social justice: Negotiating social justice and mathematical goals. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 129-163.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2001). *Principles of biomedical ethics*. Oxford University Press, USA.
- Benninga, J. S. (2013). Resolving ethical issues at school. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 77- 88.
- Beswick, K. (2012). Teachers' beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice. *Educational Studies in Mathematics*, 79(1), 127-147.
- Bishop, A. J. (1994). Cultural conflicts in mathematics education: Developing a research agenda. *For the Learning of Mathematics*, 14(2), 15-18.
- Bishop, A., Seah, W. T., & Chin, C. (2003). Values in mathematics teaching—The hidden persuaders? In *Second international handbook of mathematics education* (pp. 717-765). Springer, Dordrecht.
- Boaler, J., & Greeno, J. G. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematics worlds. *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching And Learning*, 171-200.
- Boylan, M. (2016). Ethical dimensions of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 92(3), 395-409.
- Bucholz, J. L., Keller, C. L., & Brady, M. P. (2007). Teachers' Ethical Dilemmas: What Would You Do? *Teaching Exceptional Children*, 40(2), 60-64.
- Chan, Y. C., & Wong, N. Y. (2014). Worldviews, religions, and beliefs about teaching and learning: perception of mathematics teachers with different religious backgrounds. *Educational Studies in Mathematics*, 87(3), 251-277.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA.
- Develaki, M. (2008). Social and ethical dimension of the natural sciences, complex problem solving, interdisciplinarily, and the contribution of education. *Science & Education*, 17(8-9), 873-888.
- Fenech, M., & Lotz, M. (2018). Systems advocacy in the professional practice of early childhood teachers: from the antithetical to the ethical. *Early Years*, 38(1), 19-34.
- Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israel teachers' professional ethics. *Social Psychology of Education*, 16(2), 297-315.
- Gates, P. (2006). Going beyond belief systems: Exploring a model for the social influence on mathematics teacher beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 347-369.
- Gates, P., & Jorgensen, R. (2009). Fore grounding social justice in mathematics teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(3), 161-170.
- Glaser, B., G., & Strauss, A., L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37-73.
- Hannula, M. S. (2012). Exploring new dimensions of mathematics-related affect: embodied and social theories. *Research in Mathematics Education*, 14(2), 137-161.
- Jameton A. (1984) *Nursing Practice: The Ethical Issues*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Kormondy, E. J. (1990). Ethics & values in the biology classroom. *The American Biology Teacher*, 52(7), 403-407.
- Kuçuradi, İ. (2015). *Etik*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuntze, S. (2012). Pedagogical content beliefs: global, content domain-related and situation-specific components. *Educational Studies in Mathematics*, 79(2), 273-292.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Genelge. Eğitimciler için mesleki etik ilkeler.  
[http://personel.meb.gov.tr/genelge\\_gorus\\_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf](http://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf)
- Murphy, M. S., Pinnegar, E., & Pinnegar, S. (2011). Exploring ethical tensions on the path to becoming a teacher. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 97-113.
- Neyland, J. (2004). Toward a postmodern ethics of mathematics education. *Mathematics Education with in the Postmodern*, 55-73.
- National Education Association. (2011). NEA home. Retrieved from <http://www.nea.org/home/30442.htm>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
- OECD, T. (2016). Supporting Teacher Professionalism. Insights from TALIS 2013.  
<https://www.oecd.org/publications/supporting-teacher-professionalism-9789264248601-en.htm>
- Orchard, J., Heilbronn, R., & Winstanley, C. (2016). Philosophy for Teachers (P4T)– developing new teachers' applied ethical decision-making. *Ethics and Education*, 11(1), 42-54.
- Radford, L., & Roth, W. M. (2011). Intercorporeality and ethical commitment: An activity perspective on classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 77(2-3), 227-245.
- Sam, L., & Ernest, P. (1997). Values in mathematics education: what is planned and what is espoused?. *British Society for Research into Learning Mathematics*, 37.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48(1-2), 153-165.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Models of the teaching process. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 243-261.
- Schoenfeld, A. H. (2011). Toward professional development for teachers grounded in a theory of decision making. *ZDM*, 43(4), 457-469.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Stockall, N., & Dennis, L. R. (2015). Seven basic steps to solving ethical dilemmas in special education: A decision-making framework. *Education and Treatment of Children*, 38(3), 329-344.
- Walshaw, M. . (2013). Post-structuralism and ethical practical action: Issues of identity and power *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 100-118.
- Williams, J. R. (2005). *Medical ethics manual*. World Medical Association.  
[https://www.wma.net/wpcontent/uploads/2016/11/Ethics\\_manual\\_3rd\\_Nov2015\\_en.pdf](https://www.wma.net/wpcontent/uploads/2016/11/Ethics_manual_3rd_Nov2015_en.pdf)
- Yang, X., Kaiser, G., König, J., & Blömeke, S. (2019). Professional Noticing of Mathematics Teachers: a Comparative Study Between Germany and China. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(5), 943-963.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## En İyi Arkadaşın Kim? Okul Öncesi Kurumda Arkadaş İlişkileri

### Who is Your Best Friend? Friendship in Preschool

Nevra Atış-Akyol<sup>1</sup>, Neslihan Güney Karaman<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

okul öncesi  
arkadaş ilişkileri  
en iyi arkadaş  
akran ilişkileri  
erken çocukluk

#### Keywords

preschool  
friendship  
best friend  
peer relations  
early childhood

#### Başvuru Tarihi/Received

21.02.2020

#### Kabul Tarihi /Accepted

08.10.2020

#### Öz

Çocuğun sosyalleşme sürecinde okul öncesi dönemde kurulan arkadaş ilişkileri, arkadaş etkileşimleri, arkadaşları ile yaşadığı anlaşmazlıklar ve arkadaşları aracılığı ile edindiği deneyimler son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacını okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlık kavramına ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi ve sosyalleşme bağlamında ilişkileri anlamlandırılmalarının incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların; arkadaş ve en iyi arkadaş tanımlarına, arkadaş ve en iyi arkadaş arasındaki farka, en iyi arkadaşlarını ve anlamadıkları arkadaşlarını belirleyebilme durumlarına, en iyi arkadaşı ile oynadığı oyunlara ve en iyi arkadaşı ile yaşadığı sorunları çözme yöntemlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma deseninde planlanmış olup araştırmanın çalışma grubunu ulaşılabilir örnekleme yolu ile belirlenen Ankara ilindeki bir özel okuldan 26 altı yaş çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan, üç konu alanı uzmanından görüş alınan ve pilot uygulaması yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada çocuklar ile bireysel ve yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmış ve görüşme dökümleri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan çocukların arkadaşlık ve en iyi arkadaşlık tanımına ilişkin verdiği yanıtlar incelendiğinde, “oyun” “sevgi”, “iyilik” şeklinde ortak kodların ortaya çıktığı bununla birlikte çocukların çoğunluğunun en iyi arkadaş ile arkadaş arasındaki farka ilişkin yorumlarının olduğu ve bu yorumlarının duygu ve paylaşım odaklı olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların çoğunluğunun sorun yaşadıkları arkadaşlarının olduğu, en iyi arkadaşları ile sorun yaşayabildikleri ve bu sorunu çözebildikleri belirlenmiştir.

#### Abstract

Relationship with friends, interactions with friends, disagreements with friends and the experiences gained through friends are extremely important for socializing in the preschool period. The aim of this study is to determine the pre-school children's understanding of the concept of friendship and to examine their meaning in the context of socialization. The research was planned in qualitative research design. Also the aim of this study is to determine the opinions of friends and best friends, the difference between friends and best friends, their ability to identify their best friends and disagreed friends, the games they play with their best friends and the methods of solving the problems with their best friends. The study group of 26 six-year-old children in a private school in Ankara was included in the study through convenience sampling. The semi-structured interview form which was prepared by the researchers, received opinions from three experts and piloted, was used as data collection tool. One-to-one interviews were conducted with the children and the data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it is seen that children express friendship and best friendship with common codes such as “play”, “love” and “goodness” and the majority of their children state the difference between best friend and friend with a focus on emotion and sharing. It has been found that the majority of children have conflicts with one of their classmates. In addition, it was determined that children could have conflict with their best friends and could solve this problem on their own.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sivas, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-4697-847X>

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-1318-303X>

## Extended Abstract

### Introduction

The child starts to establish relationships with friends and other adults in the school after the personal relationships she has established with the family. Relationship with friends, interactions with friends, disagreements with friends and the experiences gained through friends are extremely important for socializing in the preschool period.

The main purpose of the study is to examine the opinions of preschool children under 6 years of age towards friendship and best friend. In line with this basic purpose; the definitions of friends and best friends, the difference between friends and best friends, the status of identifying the best friends and disagreed friends, the games played with the best friend and the methods of solving the problems with the best friend were examined.

### Method

Data were collected from a total of 26 children (12 female and 14 male) of 6 age groups from 3 classes determined by accessible sampling method. Ethics committee permission was obtained for the application of the research and the school management and teachers were informed about the purpose of the research in detail. For each class, parents of 6-year-olds were sent an informed consent form containing all relevant information and ethical issues to be considered. Children whose families were found to be except to participate in the study were included in the study group. As a data collection tool, semi-structured interview form prepared by the researchers and based on the opinions of three experts was used. In addition, in order to test the comprehensibility of the questions in the interview form, pilot interviews were conducted with 4 children, 2 children at the age of 6 and 2 children at the age of 5 before the data collection process. For each class, an informed consent form was sent to the families of 6-year-old children with all the information related to the research and ethical issues to be considered. Children whose parents were found appropriate to participate in the study were included in the study group.

Interviews were conducted by one of the researchers by face-to-face interviews with children and the interviews were conducted on average 7-10 minutes. The data obtained from the research were analyzed by the content analysis method.

### Result and Discussion

As a result of the study, when the answers of the children about the definition of friendship were examined, codes such as "play", "love", "goodness" and "getting to know". When the responses of the children to the definition of best friends were examined, codes such as "closeness", "love", "play" and "goodness" appeared. It was seen that the children expressed the same codes "love", "play" and "goodness" in their definitions for friends and also best friends. The correct definition of children about friendship in general is a developmentally expected outcome and gives teachers some clues for children and preschool education. Teachers can create group activities to support children to be with their friends to strengthen their friendship. It can also plan activities to improve children's social relationships by transforming children's existing friendships into learning opportunities. For example, role playing and drama can improve problem solving skills for negative situations. In addition, this information shows that the teacher can benefit from the method of peer learning.

In addition, as a result of the research, the children stated that they mostly play street games with their best friends, dramatic games, sports games, manipulative games and "other" coded games. The relationship between play and friends is complementary to each other, and it is a conclusion that children should express more about outdoor play. This result may be due to the fact that children see the outdoor space as the area where they feel happy and free in the games they play with their best friends.

As a result of the study, it was seen that 25 from 26 children chose their best friend(s) among their friends by name. Also 20 children say name of friend(s) whom they had problems. It is concluded that the names of children are different from the best friends and friends they have problems with, meaning that the children do not include their friends with the best friends category. As a result of the study, it was found that 18 of 26 children had problems with their best friends and 7 of them had no problems with their best friends. It was determined as "talking", "apologizing", "leaving to time", "gifting" and "other" codes regarding the methods of solving the problems they had with their best friend. This result of the research shows that children can solve their own problems with their best friends in preschool period.

Another result of the study is that children in the same class often refer to their same friend as the children they have problems with. This result of the research is a very important finding for teachers and researchers and needs to be intervened. Teachers should work on the causes and solutions of these children, and researchers should conduct detailed research on these issues.

### GİRİŞ

Çocuğun aile ile kurduğu bağ, aile içi dinamikler, etrafındaki yetişkinlerle girdiği iletişim, akranları ile kurduğu duygusal ilişkiler ve çocuğun sahip olduğu kişilik özellikleri kısacası çocuğun toplumsal çevresiyle olan etkileşimleri, çocuğun sağlıklı gelişimi için oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumuna başlamasıyla birlikte çocuk, akranlarıyla daha çok zaman geçirmeye



başlamaktadır. Akranlarla geçirilen zaman çocuklar için doğal öğrenme ortamları oluşturmada ve çocuğun sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca akranlarla geçirilen zaman, çatışma ve problem durumlarıyla başa çıkmak için çocuğa deneyimler sağlayarak çocuğun yakın ilişkiler kurmasına, kendini mutlu hissetmesine ve tüm bu ilişki ağı sayesinde kendini tanımasına fırsat vermektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların akranlarını fark etmesi, akranları ile kısa süreli kurduğu ilişkilerden uzun süreli ilişkilere doğru yol alması, akranları arasından arkadaş tercihinde bulunması gibi beceriler ile çocuktaki olumlu sosyal davranışlar gelişmektedir (Eckerman, Stein, Rubin & Ross, 1982). Kuramsal temelde incelenecek olursa, akran ilişkilerini ele alan kuram ve yaklaşımlardan biri Vygotsky' (1978) nin sosyo-kültürel kuramıdır. İnsan davranışları ve düşüncesi üzerinde kültürel unsurların etkili olduğunu savunan Vygotsky'e göre kültür; algı, hafıza, dikkat gibi temel zihinsel işlemlere etki etmektedir. Bu süreçte bireyin gelişiminde kişilerarası ilişkiler önem taşımakta ve bu kişiler arası ilişkilerde de dil ve oyun önemli bir yer tutmaktadır (Berk & Winsler, 1995; Bjorklund, 2005). Bu kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde çocuk için hem kişiler arası ilişkilerde hem de oyun ve dilin kullanımında akranların son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak yaşları birbirine yakın olan çocuklar akran olarak ifade edilmekle beraber, alan yazında ikiz kardeşler, yaş aralığı az olan kardeşler ve yaş aralığı az olan kuzenler de akran olarak değerlendirilmektedir. Gelişimsel özelliklere paralel olarak yeni doğan ve bebek grubunda yaş farkı altı ay ve daha az olan çocuklar akran olarak kabul edilirken, okul öncesi dönem çocuklarında bu yaş farkı bir yaşa kadar kabul edilebilir düzeydedir (Howes, 2009a). Alan yazında erken dönemde deneyimlenen akran ilişkileri ile çocukluk döneminin ilerleyen yıllarında ortaya çıkanlar arasında bağlantı olduğunu vurgulayan çok sayıda çalışma vardır. Örneğin, erken dönemlerde akranları ile etkin bir şekilde oyunlara katılan çocukların, erken çocukluk ve orta çocukluk döneminde de diğer çocuklara karşı daha duyarlı oldukları belirtilmektedir (Ladd ve Troop-Gordon, 2003). Yapılan araştırmalarda olumlu akran ilişkileri oluşturamayan çocukların daha sonra problemlili ilişkilere sahip olma olasılığı daha yüksek olarak değerlendirilmektedir (Ladd ve Price, 1987; Howes, Rubin, Ross ve French, 1988). Benzer şekilde Hay (2005) akranlarla erken yaşlarda yaşanan problemlerin, çocuğun daha sonraki sosyal ve duygusal gelişimi için olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirterek erken çocukluk döneminde akran ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır.

Çocukların akran ilişkilerinde olumsuz problemler yaşamamaları için akranları tarafından kabul görmeleri ve akranları ile olumlu deneyimler yaşamaları gerekmektedir. Akran ilişkisi, bir çocuğun ebeveynleri ile olan ilişkisinden, kardeşleri ile olan ilişkisinden, ebeveynlerin kendi aralarındaki ilişkilerinden ve ailenin sosyal destek imkânları gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir (Hay, 2005). Yapılan araştırmalarda, bu bilgiye ek olarak akran kabulünün aslında doğrudan doğruya çocukların tüm bu faktörlerin etkisi ile şekillendirdiği kendi davranışlarından kaynaklandığını göstermektedir. Çalışmalar agresif çocukların ve/veya prososyal davranışlarda eksiklik yaşayan çocukların akranları tarafından kabul edilmediklerini belirtmektedir (Crick, 1997; Öneren Şendil ve Erden, 2014; Hay ve diğ. 1999; Vitaaro, Gagnon ve Tremblay 1990). Erken çocukluk döneminde davranışsal ve duygusal problemleri olan çocukların bu problemleri akran reddine maruz kalma durumunda daha da artmaktadır (Hartup, 1992; Hay, 2005). Aksine okul öncesi dönemde kurulan erken arkadaşlıklar ve akran grupları ile olumlu ilişkiler, çocukları daha sonraki psikolojik problemlere karşı koruma eğilimindedir (Hay, 2005).

Hay Payne ve Chadwick (2004)'e göre çocukların akranlarıyla uyumlu bir şekilde etkileşime girme yeteneğinin altında yatan duygusal, bilişsel ve davranışsal beceriler, yaşamın ilk iki yılında gelişmeye başlayan 6 temel beceriyle şekillenmektedir. Bu beceriler; ortak dikkati yönetmek, duyguları düzenlemek, dürtüleri kontrol etmek, bir eylemi taklit etmek, neden-sonuç ilişkilerini anlamak ve dil yeterliliği şeklindedir. Bebekler ve küçük çocuklar çoğu zaman akranlarıyla erken dönemlerde tanışır ve bazıları doğumdan başlayarak belirli akranlarla uzun süreli ilişkiler yaşarlar. Yaşamın erken dönemlerinde bebekler diğer bebeklerle, gülererek, dokunarak veya nesnelere kullanarak iletişim kurabilirler (Hay, Castle, Davies, Demetriou, Stimson, 1999). Akranlarla etkileşim gelişimsel bir sıra izlemektedir. Başka bir ifade ile Howes (1983), bebeklerin etkileşime girdikleri sınırlı sayıda akranları olmasına rağmen, okul öncesi dönemde çocukların kısa sürede arkadaş çevresini genişlettiğini ve gelişimsel bir ilerleme göstererek istikrarlı ve kalıcı arkadaşlıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Konu ile ilgili yapılmış bir araştırmada okul öncesi dönem büyük yaş grubu çocukların, karşılıklı arkadaşlıklara katılma eğilimi, okul öncesi dönem küçük yaş grubu çocuklarından daha fazla olarak ifade edilmektedir (Vaughn' Colvin, Azria, Caya, Krysik, 2001).

Hartup (1992), gelişim için arkadaşlığın dört işlevini tanımlamıştır.

1. Arkadaş ilişkileri ile çocuk: Gelişimsel beceriler öğrenebilme ortamına ulaşır
2. Kendisi, diğerleri ve dünya hakkında bilgi edinir
3. Normal ve stresli (çatışma anlarında) etkileşimler sırasında ortaya çıkan duygusal ve bilişsel deneyimlere ulaşır
4. Sonraki ilişkileri için kendi modellerini oluşturur.

Çocukların yaşamlarında arkadaşların, önemli bir yere ve çocuklar üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu net bir şekilde görülmektedir. Arkadaş ilişkileri, akran ilişkilerin karşılıklı ikili ilişkiye dönüşmüş özel bir boyutu olarak ifade edilmektedir (Rubin, Bukowski ve Parker 2006). Arkadaşlarının düşünceleri veya arkadaşlarının kişisel özellikleri bir çocuğu olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Hartup, 1996). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların "arkadaş" ve "en iyi arkadaş" kavramlarına yükledikleri anlamları, arkadaş ilişkilerindeki deneyimleri, beklentileri ve düşünceleri çocuk görüşlerinden yola çıkarak değerlendirmenin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem altı yaş çocuklarının arkadaşlık ve en iyi arkadaşına yönelik görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1)Çocukların; arkadaş ve en iyi arkadaşla ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2)Çocukların arkadaş ve en iyi arkadaş arasındaki farka ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3)Çocukların en iyi arkadaşını/ arkadaşlarını ve en çok anlaşmazlık yaşadığı arkadaşını/arkadaşlarını belirleme durumu nedir?
- 4)Çocukların en iyi arkadaşı/arkadaşları ile oynadığı oyunlar nelerdir?
- 5)Çocukların en iyi arkadaşı/arkadaşları ile yaşadığı sorunları çözme yöntemleri nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Çocuğun başta sosyal duygusal gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarını etkileyen arkadaş ilişkileri üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Çocuklar kurdukları arkadaş ilişkileri ile sosyal ilişkilerin nasıl kurulacağı, yakın arkadaş ilişkileri ve bu ilişkinin onlara neler hissettirdiği ve paylaşma, farklı düşüncelere saygı, anlaşmazlıklara çözüm bulma gibi pek çok prososyal becerileri kazanabilmektedir. Bu nedenle gelişimin en kritik yılları olarak bilinen erken çocukluk döneminde kurulan arkadaş ilişkilerinin yapısını ve işleyişini çocukların gözünden anlayabilmenin hem akademik çalışmalar hem de alandaki uygulamalar için yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma sonuçları çocukların arkadaş ilişkileri ile ilgili bilgiler vermekle birlikte çocukların zihinsel gelişimi (kavramlar arasındaki farklılıkları anlama ve ifade etme gibi) ve sosyal duygusal gelişimi (problem çözme becerileri, kendilerine zarar verebilecek ihtimallerden uzak durma gibi) ile ilgili de ip uçları da sağlamaktadır.

### **YÖNTEM**

Bu bölümde makalenin amaçları doğrultusunda kullanılan araştırma yöntemi, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süresi ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmektedir.

#### **Araştırma Yöntemi**

Okul öncesi dönem altı yaş çocuklarının arkadaşlık ve en iyi arkadaşla ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma deseninde planlanmıştır. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Stewart ve Cash'a göre (2010) görüşme, karşılıklı etkileşim ve iletişim içeren soru sorma ve yanıtlamaya şeklinde gerçekleşen önceden belirlenmiş süreçtir. Araştırmada görüşme soruları çocuklarla birebir olarak yüz yüze görüşme yoluyla sorulup, ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

#### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki bir özel okulun 3 ayrı sınıfında eğitim gören 6 yaşını doldurmuş 12'si kız, 14'ü erkek olmak üzere toplam 26 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılabilir örnekleme, araştırmacıya zaman ve para açısından ekonomiklik sağlayan örneklemin seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve üç okul öncesi eğitim alan uzmanından görüş alınarak son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacı ile veri toplama süreci öncesinde 2 altı yaş, 2 beş yaş olmak üzere 4 çocukla pilot görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, arkadaşlığın ve en iyi arkadaşlığın tanımı, en iyi arkadaşla oynanan oyunlar, en iyi arkadaşları ile sorun yaşama durumları ve çözüm yöntemlerine ilişkin toplam 8 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmada yer alan sorular "Sence arkadaş kime denir?", "En iyi arkadaşınla (söylediği isim/isimleri kullanarak) hiç anlaşmazlık yaşadığınız oluyor mu?" şeklinde kısa ve çocuğun gelişimine uygun olup çocuklar tarafından kolaylıkla anlaşılabilir. Araştırmada yer alan sorular "Sence arkadaş kime denir?", "En iyi arkadaşınla (söylediği isim/isimleri kullanarak) hiç anlaşmazlık yaşadığınız oluyor mu?" şeklinde kısa ve çocuğun gelişimine uygun olup çocuklar tarafından kolaylıkla anlaşılabilir.

#### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma sürecinde öncelikle Ankara ilindeki bir üniversitenin Etik Kurul Komisyonundan gerekli etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın yürütüleceği okulun özel bir okul oluşu ve okul sistemi doğrultusunda ayrı bir etik izin süreci yürütmeleri nedeni ile tüm belgeler ile ayrıca okulun yönetim kurulundan da izin alınmış, okul yönetici ve rehber öğretmenine araştırmanın amacı ve süreci ile ilgili detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Her sınıf için 6 yaşındaki çocukların ailelerine araştırma ile ilgili tüm bilgilerin ve dikkat edilecek etik konuların yer aldığı aydınlatılmış onam formu gönderilmiştir. Son olarak aileleri tarafından araştırmaya katılmasına izin verilen çocuklara görüşme öncesinde rehber öğretmen eşliğinde araştırmaya ait bilgilerin yer aldığı, görüşme esnasında istediği anda görüşmeyi sonlandırabileceğine dair açıklama yapılmış ve sonrasında onay alınan çocuk ile baş başa görüşme gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan tüm sorular araştırmacılar arası tutarsızlığın önüne geçilmesi amacı ile araştırmacılarından biri tarafından çocuklarla yüz yüze görüşülerek uygulanmış ve görüşmeler ortalama 7-10 dakika aralığında

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tüm verileri 2018 yılı Mart ayı içerisinde toplanmıştır. Araştırma sürecinde ve sonrasında, çocuklarla yapılan araştırmalarda dikkat edilmesi gereken etik kurallara özenle dikkat edilmiş ve gönüllülük esas alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından önce kodlara ayrılarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, görüşülen ya da gözlemlenen bireylerden toplanan verilerden yola çıkılarak belirli kavram ve temalar çerçevesinde verilerin bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürdüğü bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada, bireylerin görüşlerini açık şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da sıklıkla yer verilir.

Görüşmeler esnasında veri kaybını önlemek adına ses kayıt cihazı kullanılmış görüşme sonrasında ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş olup, sekiz sorunun her biri için analiz sonrasında ayrı ayrı kodlar belirlenerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar arası kodlayıcı güvenilirliği .87 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası tutarlılığın .80'in üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmada çocukların verdiği bilgilerin gizliliğini koruyabilmek adına çocuklara 1'den 26 ya kadar kodlar verilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen bulgular frekans değerleri ile verilmiş ve çocukların ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

**Tablo 1. Çocukların arkadaş tanımları**

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Tanımları	Oyun	8	2,5,10,11,15,17,25,26
	Sevgi	7	4,8,9,13,16,18,24
	İyilik	4	6,7,14,23
	Tanımak	3	20,21,22
Arkadaş	Diğer (paylaşabildiğim/ kendi dostuna/ arkadaşşıma/kardeşıme kuzenime, anneme, babama)	4	1,3,12,19
	Toplam	26	

Tablo 1'de görüldüğü üzere çocukların arkadaşlık tanımına ilişkin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 26 çocuktan 8'i arkadaşlığı "oyun" şeklinde, 7'si arkadaşlığı "sevgi" şeklinde, 4'ü arkadaşlığı "iyilik" şeklinde, 3'ü arkadaşlığı "tanımak" şeklinde ifade etmişlerdir.

Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların akran etkileşimleri oyun ile başlamakta ve devam etmektedir. Günümüzde çocuğun hayatında oyunun yeri ve önemi tartışmasız bir konu olarak kabul edilmekte ve sosyalleşmeye katkısı vurgulanmaktadır. Çocuğun sosyal duygusal gelişimde oyun, sosyalleşme ve arkadaşlık birbirini tamamlayan unsurlar olarak önümüze çıkmaktadır.

"Sence arkadaş kime denir?" sorusuna çocukların verdiği yanıtlarda oyun oynama temelli ifade eden çocukların en sık kullandığı ifadelerden biri "Oyun oynamayı seven çocuklara denir." (Ç25) olmaktadır.

Çocukların ifadelerinde duygusal vurgunun da sıklıkla yapıldığı görülmektedir. "Birbirini seven kişilere denir." (Ç16) "İyi insanlara." (Ç14)

İnsanları tanımak ve sonrasında arkadaş olmanın da önemli olduğunu ifade edilmesi sosyal ilişkilerde çevrenin farkına varmanın önemli olduğunu göstermektedir. "Tanıdığın kişilere." (20)

**Tablo 2. Çocukların en iyi arkadaş tanımları**

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
En iyi arkadaş tanımları	Oyun	4	17,24,26,1
	Sevgi	6	2,3,4,18,20,23
	İyilik	2	8,10
	Yakınlık	8	9,7,14,15,16,21,25,5
	Bilmiyor	2	11,13
	Diğer (hiç sana vurmayan/ arkadaş/kardeş/ayıcıklar)	4	1,6,19,22
Toplam	26		

Tablo 2'de görüldüğü üzere çocukların en iyi arkadaş tanımına ilişkin verdiği yanıtlar incelendiğinde, 26 çocuktan 7'si en iyi arkadaşlığı "yakınlık" şeklinde, 6'sı "sevgi" şeklinde, 4'ü en iyi arkadaşlığı "oyun" şeklinde, 2'si "iyilik" şeklinde ifade etmiş ve 3'ü de bilmediğini belirtmiştir.

“ Sence en iyi arkadaş kime denir?” sorusuna çocukların verdiği yanıtlarda Tablo1’de yer alan bulgulardan farklı olarak, en iyi arkadaşla yönelik çocukların düşüncelerinin “yakın olmak” ve “sevgi” kodlarında yoğunlaştığı “oyun” kodunun ise üçüncü sırada geldiği görülmektedir.

Çocuklar “Arkadaş şey, bazı arkadaşların tanıdığın olur bazıları en yakın arkadaş olur” (Ç9), “Hep yanında vakit geçirmek” (Ç5) şeklindeki ifadeler ile sıklıkla yakınlığı vurgulamışlardır. Bulgular çocukların en iyi arkadaşta daha çok paylaşım odaklı olduklarını, duygu “En çok sevilen arkadaş” (Ç3) ve yakın ilişkilere önem verdiklerini göstermektedir.

Oyun oynamaktan ziyade kendini o arkadaşına yakın hissetmesi çocukların hem arkadaş ile en iyi arkadaş kavramını ayırt edebildiklerini hem de yakınlık, sevgi gibi duygusal gelişimi destekleyici kavramları içselleştirdiklerini göstermektedir.

**Tablo 3. Çocukların arkadaş ve en iyi arkadaş arasındaki farka ilişkin görüşleri**

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Arkadaş ve en iyi arkadaş arasındaki fark durumu	Var (daha iyi, daha çok oynadığım)	20	1,3,4,5,6,7,9,10,13,14,15,16,19,20,21,22,23,24,25,26
	Yok	2	12,18
	Bilmiyorum	2	2,8
	Diğer (arasındaki fark aynı değil, herkes farklıdır)	2	11,17
	Toplam	26	

Tablo 3 ‘den anlaşıldığı üzere çocukların arkadaş ve en iyi arkadaş arasındaki farka ilişkin görüşleri, 26 çocuktan 20’sinde fark olduğuna ilişkin, 2’si fark olmadığına ilişkindir. Ayrıca 2 çocuk arkadaş ve en iyi arkadaş arasındaki farkı bilmediğini belirtmiştir.

Arkadaş ve en iyi arkadaş arasındaki fark olduğunu ifade edemeyen 6 çocuk yaş grubu düşünüldüğünde azımsamayacak bir rakam olarak değerlendirilebilir. Çocuklar günlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri arkadaşları ile olan ilişkilerindeki farklılığı bilişsel olarak ayırtıramadığı gibi duygusal olarak da ayırtıramamış veya bunu sözel olarak ifade edememişlerdir.

**Tablo 4. Çocukların en iyi arkadaş sayıları**

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
En İyi Arkadaş Sayısı	Bir	17	1,2,4,5,8,10,11,12,13,14,17,18,19,20,21,22,24
	İki	1	15
	Üç	7	3,6,9,16,23,25,2
	Herkes	1	7
	Toplam	26	

Tablo 4’ de görüldüğü üzere çocukların “En iyi arkadaşın veya arkadaşların kim?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 26 çocuktan 17’si sadece bir arkadaşının ismini, 7’si üç arkadaşının ismini, 1’i iki arkadaşının ismini belirtmiş ve çocuklardan 1’i de “herkes” yanıtını vermiştir.

“Senin en iyi arkadaşın veya arkadaşların kim?” sorusuna çocukların verdiği yanıtlar incelendiğinde çocukların sıklıkla “Elif” (Ç2) şeklinde bir arkadaşının ismini söyleyerek içlerinden en iyisini kendi standartlarına göre kategorize ederek seçtikleri, bazı çocukların ise “Cemre, Zehra, Ela” (Ç3) şeklinde iki veya üç arkadaşının ismini yine kendi standartlarına göre seçtikleri görülmektedir.

Ayrıca Tablo 3’te yer alan bilgilere göre arkadaş ile en iyi arkadaş arasındaki farklı ifade edemeyen çocukların (Ç2, Ç8, Ç11, Ç12, Ç17, Ç18) Tablo 4’te en iyi arkadaş olarak tek bir arkadaşını seçebildikleri görülmektedir. İki bulgu birlikte değerlendirildiğinde arkadaşlarını isim ile ifade etmiş olmaları arkadaş ile en iyi arkadaş arasındaki farka ilişkin bilişsel ve duygusal olarak ayırım yapabildiklerinin bir göstergesi olabileceği gibi “Senin en iyi arkadaşın veya arkadaşların kim?” sorusu sorulduğunda ilk akıllarına gelen arkadaşlarının isimlerini söyleyerek duygusal ve bilişsel ayırımı içselleştirememiş olduklarını da gösterebilir.

**Tablo 5. Çocukların en iyi arkadaşlarıyla oynadıkları oyunlar**

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Oynanan Oyunlar	Dramatik Oyun (evcilik, ajancılık, askercilik, transformers)	7	2,9,10,12,15,17,19
	Sportif Oyun (futbol, jimnastik, basketbol, okçuluk)	6	4,6,11,12,14,16
	Manupülatif Oyun (lego)	1	25
	Sokak Oyunları (misket, saklambaç, yakalamaca, yerden yüksek, ebeleme)	15	1,2,3,5,7,8,13,17,18,20,22,23,24,25,26
	Diğer (Selena, kötü perde, dut toplama, hayvanlarla)	4	8,10,17,21
Toplam	33		

Tablo 5’ den anlaşıldığı üzere çocukların en iyi arkadaşları ile oynadıkları oyunlara ilişkin yanıtları incelendiğinde, 26 çocuktan 15’i sokak oyunlarını, 7’si dramatik oyunlarını, 6’sı sportif oyunlarını, 1’i manupülatif oyunlarını tercih ettiklerini belirtmiştir.

“Onunla/onlarla hangi oyunları oynarsınız?” sorusuna ilişkin çocukların yanıtları incelendiğinde çocukların çoğunlukla “Futbol” (Ç6), “Bahçe zamanında oynuyoruz öğretmen izin verince misket de oynuyoruz” (Ç18) şeklinde sportif oyunlar ve sokak oyunları gibi dış mekan oyunlarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca çocukların en iyi arkadaşları ile sıklıkla dramatik oyunlar da “Selana, evcilik” (Ç10) oynadıkları anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplanan özel okulun dış mekânları ve iç mekânları aktif bir şekilde kullandığı bilindiğinden, çocukların bu cevapları onların en iyi arkadaşları ile oynadıkları oyunlarda kendi oyun ve özgürlük ve mutluluk anlayışlarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Çocukların oyun ve arkadaşlık anlayışında dış mekanda oynanan oyunlar son derece önemli bir yer tutmaktadır. Öyleki diğer temasındaki bazı cevaplarda da “Yaz olunca dut toplarız, birilerini yakalarız, oyuncaklarla oynarız” (Ç17) yine dış mekan oyunu ifade edilmektedir.

**Tablo 6. Çocukların anlaşılamadığı arkadaş sayısı**

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Sorun Yaşadıkları Arkadaş Sayısı	Bir	19	1,2,3,5,6,10,11,12,13,14,15,17,19,20,21,22,23,24,26
	İki	1	25
	Yok	6	4,7,8,9,16,18
	Toplam	26	

Tablo 6’den anlaşıldığı üzere çocuklar en çok sorun yaşadıkları arkadaşlarının isimlerine ilişkin yanıtları incelendiğinde 26 çocuktan 19’u yalnızca bir arkadaşının ismini, 6’sı sorun yaşadığı arkadaşının olmadığını ve 1’i iki arkadaşının ismini belirtmişlerdir.

Çocukların yanıtları en iyi arkadaşlarıyla ilgili verdikleri yanıtlarla birlikte analiz edildiğinde bütün çocukların en iyi arkadaşları için belirttikleri isim ile sorun yaşadıkları arkadaşları için belirttikleri isimler farklıdır. Ayrıca aynı sınıftaki çocuklar genellikle sorun yaşadıkları arkadaşları ile ilgili olarak aynı çocuğun ismini diğer çocuklara göre daha sık belirtmiştir. Üç sınıftan birincisinde 11 çocuktan 8’i; ikinci sınıfta 8 çocuktan 5’i ve üçüncü sınıfta 7 çocuktan 4’ü aynı arkadaşının ismini sorun yaşadığı arkadaşları olarak ifade etmişlerdir.

“Genelde anlaşılamadığın arkadaşın var mı? (varsa kim?)” sorusuna yönelik çocukların verdiği cevaplar incelendiğinde; bazı çocukların arkadaşları ile çatışma durumlarına pek sık girmediği ya da yaşanan bazı anlaşmazlıkları kendi düşünce sistemleri doğrultusunda genel bir anlaşmazlık olarak görmediği “Yok” (Ç6) ama çocukların çoğunluğunun en az bir arkadaşı ile “Efe, Kerem” (Ç25) sorun yaşadığı ortaya çıkmaktadır. Sosyalleşme sürecine destek sağlayan arkadaş ilişkilerinde sınıftaki çocuklar arasından en çok sevilen arkadaş(lar)ın olması, sadece arkadaş(lar)ın olması ve anlaşmazlık yaşanan arkadaş(lar)ın olması sürecin doğal akışı olup çocukları sosyal hayata hazırlamaktadır.

**Tablo 7. Çocukların en iyi arkadaşlarıyla sorun yaşama durumu**

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
En İyi Arkadaşla Sorun Yaşama Durumu	Evet	10	9,10,11,13,15,19,20,22,24,26
	Hayır	7	2,3,7,12,14,16,21
	Bazen	8	1,5,6,8,17,18,23,25
	Cevap Yok	1	4
	Toplam	26	

Tablo 7’de görüldüğü üzere çocukların en iyi arkadaşıyla sorun yaşama durumuna ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 26 çocuktan 10’u en iyi arkadaşlarıyla sorun yaşadıklarını, 8’i bazen sorun yaşadıkları, 7’si sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

“En iyi arkadaşınla (söylediği isim/isimleri kullanarak) hiç anlaşmazlık yaşadığınız oluyor mu?” sorusuna çocuklar sıklıkla en iyi arkadaşları ile anlaşmazlık yaşayabildiklerini “Evet” (Ç10) ve “O bana kızıyor bazen” (Ç18) belirtmektedirler. Bazı en iyi arkadaşlıkların ise tıpkı yetişkin ilişkilerinde olabileceği gibi anlaşmazlık yaşanmadan “Hayır” (Ç16) devam ettiği ifade edilmektedir.

**Tablo 8. Çocukların en iyi arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunu çözme yöntemleri**

Tema	Kod	f	Katılımcı Kodları
Sorun Çözme Yöntemleri	Özür dilemek	5	10,11,13,15,25
	Zamana bırakmak	6	2,6,8,9,19,23
	Diğer (zincir bozma hareketi, okulda uygulanan dörtlü çark tekniği, başka bir arkadaşın barıştırması)	3	1,17,18
	Konuşarak	2	20,26
	Hediyeleşerek	2	22,24
	Toplam	18	

Tablo 8’den anlaşıldığı üzere çocukların en iyi arkadaşları ile yaşadıkları sorunu çözme yöntemlerine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en iyi arkadaşı ile sorun yaşadığını ve bazen sorun yaşadığı belirten 18 çocuktan 6’sı zamana bırakarak, 5’i “özür dileyerek”, 2’si “konuşarak”, 2’si “hediyeleşerek” şeklinde belirtmişlerdir.

“Öyle durumlarda anlaşmazlığınızı nasıl çözersiniz?” sorusuna çocukların verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların yaşadıkları anlaşmazlıkları çözüm yollarını anlatırken bazılarının aynı zamanda yaşadıkları duyguları da ifade ettikleri “Kavga ettiğimiz zaman kendimi kötü hissediyorum. Kavga ettiğimiz şeyi unutuyoruz. Özür diliyoruz. Barışıyoruz.” (Ç10), bazılarının ise kendi haklarını korumaya yönelik çabalar sergiledikleri “Hep onun istediği oluyordu. Ben Zeynep’e dedim ki “Bana böyle yapamazsın” dedim,

arkama dönüp gittim. Ela öyle yaptığımı yapmadı. Bu yüzden hala Ela istediğini yapamıyor ama ben artık istediğimi yapabiliyorum.” (Ç17) görülmektedir. Çocukların tamamının en iyi arkadaşları ile yaşadıkları sorunlara yönelik cevap vermiş olup farklı kişiler arası problem çözme yöntemleri “Şöyle çözdük. Bir gün daha geçti. Sonra eski halimize döndük.” (Ç19), “Hediyeleşerek barışıyoruz” (Ç22) sergiledikleri görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan çocukların arkadaşlık tanımına ilişkin verdiği yanıtlar incelendiğinde, “oyun” “sevgi”, “iyilik” ve “tanımak” şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Çocukların en iyi arkadaş tanımına ilişkin verdiği yanıtlar incelendiğinde ise “yakınlık”, “sevgi”, “oyun” ve “iyilik” şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Çocukların arkadaş ve en iyi arkadaşla yönelik yaptıkları tanımlamalarda “sevgi”, “oyun” ve “iyilik” kodlarını ortak olarak ifade ettikleri, farklı olarak ise arkadaş, tanıdıkları akranları, en iyi arkadaş da yakın oldukları akranları şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca çocuklara arkadaş ve en iyi arkadaş arasında fark olup olmadığı sorulduğunda 26 çocuktan 20’si fark olduğunu, 2’si fark olmadığını ve 2’si arkadaş ve en iyi arkadaş arasındaki farkı bilmediğini vurgulamıştır. Uluslararası alan yazındaki konu alanı uzmanlarından biri olan Howes (2009b) arkadaşlığı, oyun sırasındaki tamamlayıcılık, karşılıklılık, paylaşılan olumlu sevgi bağı olarak tanımlamaktadır. Bu tanım araştırma bulgusunda yer alan çocukların tanımları ile tamamen uyumlu görünmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgularda çocukların büyük bir kısmının arkadaş, en iyi arkadaş tanımlamalarını doğru yapabildiklerini en iyi arkadaşın arkadaştan daha farklı olduğunu kavradıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Türkiye’deki dört ve beş yaş çocuklar ile İsveç’deki dört ve beş yaş çocukların arkadaşlığa ilişkin görüşlerinin incelendiği benzer bir çalışmada çocukların en iyi arkadaşla ilişkin görüşlerine yönelik belirlenen kodlar genellikle ortak olmakla birlikte, Türk çocuklarında en çok “sevgi”, İsveç çocuklarında ise en çok “oyun” kodunun belirlendiği görülmektedir (Güney Karaman, Sward, Atış-Akyol ve Çakmak, 2018). Okul çağı 3. 4. ve 5. sınıf çocukları ile yapılan başka bir çalışmada, çocukların, “arkadaş” ı, iyi olan, dürüst olan, çalışkan olan şeklinde tanımladıkları belirtilmektedir (Gündoğdu, 2003). Büyükbüçer ve Ulutaş (2018) dört, beş yaşında birbirleriyle yakın arkadaş olan okul öncesi dönem çocukları ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak yaptıkları çalışmada çocukların yakın arkadaşlarının neye öfkelenildiğini bildiklerini ve yakın arkadaş olan çocukların birlikte aynı oyunları oynamaktan zevk aldıklarını bulmuşlardır. Çocukların genelinin arkadaşlığı doğru tanımlamaları gelişimsel olarak beklendiği bir sonuç olup çocukların mevcut arkadaş ilişkilerinin olumlu duygu, davranış ve paylaşım dayalı sağlam temeller üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar öğretmenlere çocuklar ve okul öncesi eğitim için bazı ipuçları vermektedir. Altı yaş grubundaki bu çocukların arkadaş ilişkilerinin arkadaşlık için gerekli temellere dayalı oluşu onların bir üst düzeye çıkabileceğini yani var olan arkadaş ilişkilerinin öğrenme fırsatlarına kolaylıkla çevrilebileceğini düşündürmektedir. Öğretmenler çocukların farklı arkadaşları ile ilişkilerini güçlendirmek için, çocukların arkadaşlarıyla beraber olmalarını destekleyecek grup etkinlikleri oluşturabilir veya mevcut arkadaşlık durumlarını öğrenme fırsatına dönüştürerek çocukların sosyal ilişkilerini geliştirici etkinlikler planlayabilirler. Özellikle mış gibi oyun, drama gibi yöntemlerle hayali olumsuz durumlar yaratarak çocukların problem çözme becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu öğretmenin akran öğrenmesi yönteminden faydalanabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonucunda çocuklar, en iyi arkadaşları ile en çok sokak oyunları olmak üzere dramatik oyun, sportif oyun, manüpülatif oyun ve “diğer” kodlu oyunları oynadıklarını belirtmektedirler. Araştırma sonucu ile paralel olarak okul öncesi dönemdeki arkadaş ilişkilerinde oyunun önemi alan yazında da sıklıkla vurgulanan bir noktadır. Okul öncesi dönemden itibaren ortaya çıkan arkadaş ilişkileri, çoğunlukla ikili veya küçük gruplarda yapılandırılmış oyunlarda ya da fantezi oyunlarında belirginleşmekte; orta çocukluk döneminde, arkadaşlıklar, büyüyen kişilerarası farkındalığın bir fonksiyonu olarak paylaşılan normlara, kişisel niteliklere dayanmakta ve ergenlikte arkadaşlıklar, açıklığa, dürüstlüğe ve şefkate sahip olan samimi, ikili değişimlere dayanmaktadır (Bigelow, 1977; Parker ve Gottman, 1989). Bir başka çalışmada, olumlu oyun davranışları gösteren çocukların akranları tarafından daha çok kabul edildiğini ve daha fazla karşılıklı arkadaşlığa sahip oldukları görülmüştür. Öte yandan, oyun oynama bozukluklarının sergilenmesi çocukların sosyal kabullerini ve karşılıklı arkadaşlık ilişkilerini azalttığını göstermektedir. (CoelhoTorres, Fernandes ve Santos, 2017). Oyun ile arkadaşlık arasındaki güçlü bağdan yola çıkılarak çalışmada çocuklara en iyi arkadaşları ile en çok oynadıkları oyun sorulmuş, çocuklardan gelen cevaplar alan yazındaki oyun çeşitlerine göre değil çocukların verdiği cevaplara göre kod ve temaya dönüştürülmüştür. Araştırmada çocukların en iyi arkadaşları ile en çok sokak oyunları temasındaki oyunları oynadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuç çocukların dış mekanda hem oyun arkadaşları tercihleri konusunda hem de oyun alanı konusunda daha özgür hareket edebilmelerinden kaynaklanmakta olabilir.

Araştırma sonucunda çocukların en iyi arkadaşlarıyla ilgili olarak 26 çocuktan 25’inin arkadaşları arasından en iyi arkadaş veya arkadaşlarını isim belirterek seçtikleri görülmektedir. Çocukların arkadaşları arasından sorun yaşadıkları arkadaşlarıyla ilişkili olarak 26 çocuktan 20’si arkadaş veya arkadaşlarını isim belirterek seçmiş 6’sı sorun yaşadıkları arkadaşları olmadığını belirtmiştir. Çocukların en iyi arkadaşları ve sorun yaşadıkları arkadaşlarına ilişkin dile getirdikleri isimlerin farklı olduğu yani çocukların sorun yaşadıkları arkadaşlarını en iyi arkadaş kategorisine almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucunda 26 çocuktan 18’inin en iyi arkadaşları ile sorun yaşayabildikleri, 7’sinin en iyi arkadaşları ile sorun yaşamadıkları bulunmuştur. En iyi arkadaş ile sorun yaşayabildiğini belirten çocukların bu sorunları çözme yöntemleri analiz sonucunda “konuşarak”, “özür dileyerek”, “zamana bırakarak”, “hediyeleşerek” ve “diğer” kodları şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu okul öncesi dönemde çocukların arkadaşları ile yaşadıkları sorunları kendi başlarına çözebildiklerini göstermektedir. Araştırmanın sonucuna paralel olarak alan yazındaki araştırmalarda, okul öncesi çocukların arkadaşlarına diğer akranlarından daha farklı davrandıklarını,

onlarla daha fazla sosyal ilişkilerde bulduklarını ve onlarla daha fazla çatışmaya girdiklerini, ancak bu çatışmaların müzakere ve ortak çözüm arayışıyla çözülme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Akt. Coelho, Torres, Fernandes ve Santos, 2017). Pek çok araştırmacının arkadaşlıkla ilgili iki boyutu tanımladığını belirtmek önemlidir. Arkadaşlığın birinci boyutu, birliktelik, olumlu sosyal davranışlar, güvenilirlik, sıcaklık gibi kavramlara atıfta bulunur. Arkadaşlığın ikinci boyutu ise çatışmalara atıfta bulunur. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak pek çok çocuğun arkadaşlık anlamına ilişkin algılarının, bu boyutların her ikisinden de, örneğin yakınlık ve çatışmalar gibi bileşenleri içerdiği konusunda bazı kanıtlar vardır (Daniels, Quigley, Menard ve Spence, 2010). Ancak arkadaşlar arasında yaşanan çatışmalar her zaman normal kabul edilmemesi gereken son derece önemli bir konudur. Çatışma ve ilişkisel saldırganlık arasında ince bir çizgi vardır. Yaşanan çatışmalarda her zaman bir taraf fedakârlık yapmak zorunda kalıyor ve/veya bir taraf çatışmada kendi istediği olması için sürekli baskı yapıyor ise aradaki bu ince çizgi aşımış demektir. Çünkü alan yazında ilişkisel saldırganlığı küçük çocukların ilişkilerini özel ve samimi tutmak için aracı olarak kullanılabildiği ve yakınlığın genellikle olumlu bir arkadaşlık özelliği olarak görülse de, ilişkisel olarak saldırgan bir arkadaşla yakın arkadaşlığa sahip olmanın olumsuz olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Grotperter ve Crick, 1996). Araştırma sonucunda çocukların en iyi arkadaşları ile sorun yaşayabildikleri ancak genellikle sorun yaşadıkları arkadaşlarının en iyi arkadaş olarak belirttikleri arkadaşlarından farklı olduğu ve çocukların en iyi arkadaşları ile yaşadıkları sorunları çözebildikleri anlaşılmış olup bu sonuçlar araştırmaya katılan çocukların sağlıklı arkadaş ilişkilerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alandaki öğretmenlerin ise çocukların arkadaşları ile ilgili yaşadığı sorunların içeriğine ve çözülme sürecine dikkat etmesi ve sürecin ilişkisel saldırganlığa dönüşmemesi için önlem alması gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguda aynı sınıfta yer alan çocukların genellikle aynı arkadaşlarını sorun yaşadıkları çocuk olarak belirtmelerine ilişkin sonuçtur. Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bazı çalışmalarda, arkadaşlar arasında yaşanan çatışma durumlarının aynı zamanda akran reddi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır (Salı, 2014; Sebanç, 2003). Araştırmadan elde edilen bilgi, çocukların genellikle aynı arkadaşlarını sorun yaşadıkları kişi olarak belirtmeleri bu durumun söz konusu çocuktan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu sonucu alanda yer alan uygulamacılar için son derece önemli ve müdahale edilmesi gereken bir bulgudur. Sınıflarda arkadaşları tarafından en çok sorun yaşanan çocuk ile ilgili öğretmenlerin neden ve çözüm yollarına ilişkin çalışmalar yapması gerekmektedir. Aksi takdirde akran reddine uğraması muhtemel olan bu çocukların hem sosyal hem de akademik açıdan akranları ile deneyim yaşama şansları ortadan kalkacağı için telafisi zor sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

## ÖNERİLER

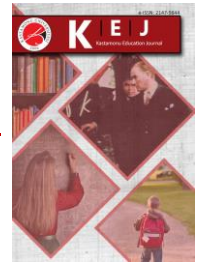
Araştırmanın tartışma ve sonuç bölümünde açıklandığı üzere araştırma bulguları öğretmenler için pek çok ipucu içermektedir. Çocukların arkadaş ilişkilerini geliştirici uygulama planlamak, mevcut arkadaş ilişkilerini öğrenme fırsatlarına dönüştürmek, arkadaş ilişkilerinde sorun yaşayan çocukları fark etmek ve önlem almak bunlardan bazılarıdır. Araştırma kapsamında belirtildiği üzere okul öncesi dönem çocuklarda arkadaş ilişkileri son derece önemli olup bu ilişkiyi kuramayan çocuklar için araştırmacılar tarafından nedenlerinin araştırılacağı çalışmalar yapılmalı, arkadaş ilişkilerini geliştirmeye yönelik erken müdahale programları alana kazandırılarak yaygınlaştırılmalıdır. Araştırma bulgularında da görüldüğü üzere araştırmada yer alan 3 sınıfta da arkadaşları tarafından sorun yaşadıkları çocuk olarak ifade edilen belirgin isimlerin oluşu son derece önemli ve üzerinde hem araştırmacıların hem de öğretmenlerin çalışması gereken bir konudur.

## KAYNAKÇA

- Berk, L. ve Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. Washington: NAEYC.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, 48, 246–253.
- Bjorklund, D. (2005). Children's thinking: cognitive development and individual difference. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823.
- Crick N.R., Casas J.F., Mosher M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4):579-588.
- Daniels, T., Quigley, D., Menard, L., & Spence, L. (2010). "My best friend always did and still does betray me constantly": Examining relational and physical victimization within a dyadic friendship context. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 70–83
- Büyükbıçer E., İlkay Ulutaş (2018). Yakın arkadaşı olan okul öncesi çocukların duygusal farkındalıklarının incelenmesi. 1. Uluslararası Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Kongresi Bildiri Özet Kitabı, Sf. 535, (11-18 Mayıs 2018, İstanbul)
- Grotperter, J. K. & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67, 2328–2338.
- Gündoğdu R. (2003). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf çocuklarının arkadaşlık konusundaki görüşleri ve arkadaş seçimlerini etkileyen etmenler, Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Güney Karaman N., Sward A. K., Atış-Akyol N., Çakmak Ş. K., 2018. Best friends forever: best friend perception of children live in Turkey and Sweden 70th OMEP World Assembly and Conference. (27-29 Temmuz, 2018., Prag, Çek Cumhuriyeti)

- Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts. *ERIC Digest*.
- Hartup, W.W: (1996). The company they keep: friendship and their developmental significance. *Child Development*, 67:1-13.
- Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on early childhood development*, 1 (1), 1-6.
- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40 (6), 905-916.
- Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Howes, C. 1983. "Patterns of Friendship." *Child Development* 54, 1041-1053.
- Howes, C. (2009a). Friendships and peers. In Benson, J. B., Haithh, M. (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp.156-166). UK: Elsevier.
- Howes, C. (2009b). Friendship in Early Childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski and B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relations, and groups* (pp.180-194). New York: Guilford Press.
- Howes, C., Rubin, K. H., Ross, H. S., & French, D. C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 53(1), 1-92.
- Ladd, G. W., Troop- Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74 (5), 1344-1367.
- Ladd, G. W., Tropp & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and schooladjustment folowing the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- McChristian, C. L., Ray, G. E., Tidwell, P. S., & LoBello, S. G. (2012). Classroom friends and very best friends: A short-term longitudinal analysis of relationship quality. *The Journal of genetic psychology*, 173(4), 463-469.
- Öneren Şendil, Ç.,& Erden, F. T. (2014). Peer preference: A way of evaluating social competence and behavioural well-being in early childhood. *Early Child Development and Care*, 184(2), 230-246.
- Parker, J. G.,& Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development* (pp. 95- 131). New York, NY: Wiley.
- Rubin, K. H., W. M. Bukowski, J. G. Parker. (2006). Peer interactions, relationships, and groups." In W. Damon, R. M. Lerner and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp.571-645). Hoboken: John Wiley& Sons.
- Eckerman, C., Stein, M., Rubin, K. H., & Ross, H. S. (1982). Peer relationships and social skills in childhood.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.
- Stewart, C. J., Cash, W. B. (2010). *Interviewing: principles and practices*. New York: McGraw-Hill.
- Vaughn, B. E., T. N. Colvin, M. R. Azria, L. Caya, and L. Krysik. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending head start: Correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development*, 72 (3), 862-878.
- Vitaro F., Gagnon C, Tremblay R.E. (1990). Predicting stable peer rejection from kindergarten to Grade one. *Journal of Clinical Child Psychology* 19 (3), 257-264.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.





| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Gelecekte İş Bulmaya Yönelik Algı ve Özyeterliklerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### The Examination of College Students' Hopelessness, Intolerance of Uncertainty, Perception towards Finding a Job and Self-Efficacy

Binaz BOZKUR<sup>2</sup>, Binnaz KIRAN<sup>3</sup>, Özge CENGİZ<sup>4</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Gelecek Kaygısı  
Umutsuzluk  
Özyeterlik  
İş Bulma Kaygısı  
Belirsizliğe  
Tahammülsüzlük

#### Keywords

Future Anxiety  
Hopelessness  
Self-Efficacy  
Anxiety About Finding A  
Job  
Intolerance To  
Uncertainty

**Başvuru Tarihi/Received**  
11.03.2020

**Kabul Tarihi /Accepted**  
29.11.2020

#### Öz

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşadıkları gelecek kaygıları, belirsizliğe tahammülsüzlük, genel özyeterlikleri, ve gelecekte iş bulmaya ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Mersin Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan 636 (336 kadın; 300 erkek) lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, Carleton, Norton ve Asmundson (2007) tarafından geliştirilen ve Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça (2014), tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Belirsizlik Hoşgörüsüzlüğü Ölçeği-Kısa Form' Akın ve Akça (2014), Beck ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ve Seber (2015) ve Durak (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Beck Umutsuzluk Ölçeği, Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen ve Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Genel Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, çoklu regresyon analizi ve t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ile genel özyeterlik arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu, belirsizliğe tahammülsüzlükle ise pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin umutsuzluk düzeyinin; genel özyeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve gelecekte iş bulma olasılığına ilişkin algı değişkenlerince yordandığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak, uygulamalara ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunmuştur.

#### Abstract

In this study, the aim was to investigate the future anxiety of university students, their intolerance of uncertainty, their general self-efficacy, and their beliefs about finding a job in the future. The sample of the study included 636 (336 female and 300 male) undergraduate students from different faculties of Mersin University. The data were obtained from using the 'Intolerance to Uncertainty Scale - Short Form' Developed by Carleton, Norton and Asmundson (2007) and adapted to Turkish by Sarıçam, Erguvan, Akın and Akça (2014); Beck Hopelessness Scale was developed by Beck et al. (2007) and adapted to Turkish by Seber (2015) and Durak (2015); and General Self-Efficacy Scale developed by Schwarzer and Jerusalem (1995) and adapted to Turkish by Aypay (2010). Pearson Product-Moment correlation, multiple regression analysis and T-test were used in the analysis. The results suggested that there was a negative correlation between the hopelessness level of the students and general self-efficacy, and a positive positive relationship with the intolerance of uncertainty. In addition, it was observed that the level of hopelessness of students was predicted by general self-efficacy, intolerance of uncertainty and beliefs about the possibility of finding a job in the future. The implications of the study findings were discussed through the related literature and some suggestions were made for further applications and research.

<sup>1</sup> Bu çalışmadaki verilerin bir kısmı, 19-22- 13 Haziran, 2019 Tarihinde yapılan 6. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Mersin, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-3821-7489>.

<sup>3</sup> Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Mersin, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-9027-2872>.

<sup>4</sup> Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Mersin, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-4249-4104>.

## Introduction

One of the objectives of university education is to prepare students who will work in various sectors by providing training and preparation for them for the business world. However, the rapid increasing number of universities and graduates, recruitment competition and the existence of the problem of unemployment in Turkey, are emerging as the factors that cause young people to become desperate and increase their anxiety for the future. The high unemployment rates in Turkey are widespread among university graduates and this contributes to young people's level of future anxiety and hopelessness (Dursun and Aytaç, 2009). The intolerance of uncertainty, which is thought to be related to hopelessness, was defined as a predisposition to show negative reaction emotionally, cognitively and behaviorally to uncertain situations and events (Dugas, Buhr and Ladouceur, 2004). Another variable that is thought to affect the level of hopelessness in young people is self-efficacy and self-belief in how much someone can be successful in dealing with the difficulties that individuals may face (Bandura, 1982). Self-efficacy beliefs positively affect living conditions by motivating individuals against uncertain situations (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Regalia, 2001). The relationship between the hopelessness levels of the university youth and their intolerance of uncertainty, self-efficacy and their beliefs in finding a job in the future is studied to help students spend their years in college in a healthier mindset.

**Aim:** The aim of this study is to investigate the future anxieties, intolerance of uncertainty, general self-efficacy, and beliefs in finding a job in the future in the 1st and 4th grades students of 4-year faculties. For this purpose, answers to the following questions will be sought.

1. Is there a relationship between the hopelessness levels of university students and their intolerance of uncertainty, self-efficacy levels, and their perceptions of the prospect of finding a job in the future?
2. Are the hopelessness levels of university students predicted by their perception of intolerance of uncertainty, self-efficacy and finding a job in the future?

## Method

The study included 636 (336 female; 300 male) freshman and senior students studying in the departments of the Faculty of Engineering, Communication, Science, and Education of a state university in the Mediterranean Region.

Following scales were employed as data collection tools: Intolerance to Uncertainty Scale-Short Form (BTÖ-12) were developed by Carleton, Norton and Asmundson (2007) and adapted to Turkish by Sarıçam, Erguvan, Akin and Akça (2014); Beck hopelessness Scale developed by Beck and adapted to Turkish by Seber and Durak; and the General Self-Efficacy Scale (GÖYÖ) developed by Schwarzer and Jerusalem (1995) and adapted to Turkish by Aypay (2010) was used.

In the analysis of the data, Pearson Product-Moments Multiplication Correlation Coefficient was calculated to determine the relation of the variables with each other, and also the stepwise multiple linear regression analysis technique was used to determine how much the other variables predicted the level of hopelessness. Whether there is a difference according to grade level was analyzed by T test. In the research, the level of significance was accepted as .05. When the relationship between hopelessness levels with intolerance of uncertainty and self-efficacy levels of university students is examined scores between hopelessness levels and general self-efficacy is  $r = -.46$ , scores with intolerance for uncertainty is  $r = .23$ , and with the possibilities of finding a job in the future it is seen that there is a significant level of relationship  $-.19$ .

In other words, as the self-efficacy levels and beliefs about finding a job in the future decrease, hopelessness levels increase, In addition as students' intolerance of uncertainty increases, their level of hopelessness also increases.

As a result of the stepwise multiple linear regression analysis, it was observed that the hopelessness scores were predicted by the variables related to general self-efficacy, intolerance of uncertainty and the possibility of finding a job in the future. The regression model obtained resulted in 3 stages and the model explained 26% of the total variance ( $R = .51$ ,  $R^2 = 26$ ;  $P < .00$ ). The variable that has the highest contribution to the model is self-efficacy. Self-efficacy is followed by intolerance of uncertainty and the possibility of finding a job.

## Result and Discussion

As a result, it was found that the level of hopelessness of university students increased as their level of intolerance of uncertainty increased, and it was found that as the levels of general self-efficacy and possibilities of employment increased, the levels of hopelessness decreased, that is, they were more hopeful. The predictive variables are self-efficacy, intolerance of uncertainty and probability of finding a job. These findings support the existing literature. Self-efficacy beliefs is positively related to living conditions by motivating individuals against uncertain situations (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Regalia, 2001). Otherwise, if the individual does not believe in his capacity, low self-efficacy can cause hopelessness (Telef ve Ergün, 2013). In the research, it was found that the intolerance of uncertainty, which is another predictive variable of hopelessness, can negatively affect coping with stress (Coşkun, 2019), predicted by beliefs about anxiety (Karataş & Uzun, 2018), and the increase in intolerance of uncertainty predicted an increase in anxiety level (Yüksel, 2014).

---

In addition, it was concluded that the estimation of the possibility of finding a job in the future predicted hopelessness among university students. Students' future anxiety does not end with getting accepted into a university, this time they have a future anxiety about finding a job (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Dereli and Kabataş (2009) found that the level of hopelessness of university students who are concerned about finding a job is significantly higher than the level of hopelessness of students who are not concerned about finding a job. As a result, it was found that university students are more hopeful if their self-efficacy beliefs and chances of finding a job are high, and their hopelessness does not change according to the grade level in which they continue.

Within the framework of the research results, it is recommended that psycho-educational group studies and career counseling should be carried out to increase the self-efficacy belief in the students because their self-efficacy beliefs and their perceptions about finding a job affect their hopelessness towards the future.

Yetişkinliğe geçiş süreci olarak nitelendirilebilecek bir dönem olan üniversite yıllarının hem kişisel hem de toplumsal açıdan bireylerin geleceğe hazırlanmasında önemli bir yeri vardır. Üniversite eğitiminin amaçlarından birisi çeşitli sektörlerde çalışacak kişileri eğitmeden geçirerek iş dünyasına hazırlamaktır. Ancak üniversitelerin ve mezun sayılarının hızla artması, işe giriş önceliği konusunda oluşan rekabet ve Türkiye'deki işsizlik sorununun varlığı gençlerin gelecek kaygılarını arttırarak umutsuz olmalarına yol açan faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Scovel (1991) tarafından kaygı genel anlamıyla, bireyin tehlike duyduğu bir olay karşısında hissettiği huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlanmaktadır. Gelecek kaygısı da bu çerçevede geleceğe yönelik, bir felaket, talihsizlik ya da tehlikenin yaklaşmakta olduğunu hissetmek ve bunlarla ilgili endişeli beklentiler içinde olma hali olarak özetlenmektedir (Karakas, 2017). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2019) raporlarına göre, Türkiye genelinde 15 ve üzeri yaştaki bireylerde işsiz sayısı, ocakta geçen yılın aynı ayına göre 1 milyon 259 bin kişi artarak 4 milyon 668 bin kişiye ulaştığı ve aynı dönemde işsizlik oranı 3,9 puan yükselerek yüzde 14,7 olduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında, Türkiye'de işsizlik oranlarının üniversite mezunları ve gençler arasında yaygın olduğunun görülmesi, gençlerin gelecek hakkındaki kaygı düzeylerini ve umutsuzluklarını daha da arttırmaktadır (Dursun ve Aytaç, 2009). Aynı zamanda gelecek kaygısının artması gençlerde yoğun bir umutsuzluk olarak ortaya çıkmaktadır. Süner (2019), öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının umutsuzluk düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelemek amacı ile yapmış olduğu çalışmasını, çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 1804 öğretmen adayı ile yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda, şiddetli umutsuzluk düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının atanamama korkularının, atanamama kaygılarının ve kişisel algılarının da anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Umutsuzluk ve umut kavramları arasındaki ilişki birçok araştırmaya konu olmuştur. Umut kavramının anlaşılması için umutsuzluğun incelenmesinin gerekli olduğunu düşünen Farran, Herth, ve Popovich (1995), umutsuzluğun yanı sıra umudun da duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Rideout ve Montemuro (1986), umut, kavramını, "gelecek ile ilgili bir amacın gerçekleşmesine yönelik beklentiler" şeklinde tanımlamaktadırlar. Başka bir deyişle, bireyin umut etmesi kendisiyle ilgili bir istekte bulunmasıdır. Umutsuzluk ise, gelecekle ilgili karşıt ya da olumsuz tutumlar olarak tanımlanmıştır (Aloba, Ajao, Alimi ve Esan, 2016). Umutsuzluk teorik olarak gelecek kaygısı açısından önemli bir risk faktörü olarak kabul edilmektedir. Kaygının artmasıyla birlikte birey geleceğiyle ilgili umutsuzluğa kapılmakta ve ne yapacağını bilemez hale gelmektedir (Neely, 2004). Bu durum ise ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin, Angı (2018) tarafından 250 lisans ve yüksek lisans öğrencisi ile yapılan bir çalışmada, eğitim hayatına devam etmekte olan lisans ve yüksek lisans düzeylerindeki üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, depresyon ve anksiyete düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, umutsuzluk, depresyon ve anksiyete arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde gençler, büyük bir sınavın üstesinden gelerek üniversiteye yerleşmektedirler. Üniversiteye yerleşmeleri öğrencilerin kaygısını bitirememektedir, çünkü üniversiteye yerleştikten sonra da öğrenciler öğrenimlerini tamamlama ve iş bulma gibi konularda gelecek kaygısı yaşamaktadırlar (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Günümüzde sosyal, kültürel ve ekonomik koşulların hızla değişime uğramasının sonucu olarak, üniversite öğrencilerinin gelecekte iş bulmaya yönelik umutlarının azaldığı düşünülmektedir. Üniversite eğitiminin bireyin kariyer sürecine ciddi bir etkisi vardır. Bu süreçte, yeni bir ortama uyumun yarattığı kaygı, maddi sıkıntılar ve çevreye uyum gibi sosyal, kültürel problemler üniversite öğrencilerinde kaygı, umutsuzluk ve stres düzeyini arttırmaktadır (Dursun ve Aytaç, 2012). Üstün, Dedekoç, Kavalalı, Öztürk, Sapcı ve Can (2014)'ın üniversite son sınıfta öğrenim görmekte olan 647 öğrenciyle yürüttüğü çalışmaya göre, öğrencilerin iş bulmaya ilişkin umutsuzluk düzeyleri, öğrenim gördükleri fakülte ve bölümlere göre farklılaştığı gözlenmiştir. Ayrıca, Üniversite öğrencilerini umutsuzluğa sürüklediği düşünülen kaygılarının ilk ve son sınıfta olma durumlarına göre de değişebileceği belirtilmektedir. Örneğin; Dökmen (1989), üniversitenin ilk yılında öğrencilerin daha çok üniversite ve yurt yaşamına uyum sorunlarının görüldüğünü, son sınıfa gelen öğrencilerde ise gelecek kaygısı ve iş bulma kaygısının daha belirgin olduğu belirtilmektedir (akt. Koç ve Polat, 2006). Özellikle üniversitenin son yılı bireyler açısından oldukça önemlidir çünkü öğrencilik yaşamları son bulacak ve meslek sahibi bireyler olacaklardır. Bunun yanında iş bulamama, iş seçimi gibi gelecek kaygıları ortaya çıkacaktır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Dereli ve Kabataş (2009) tarafından üniversite son sınıfta okuyan 102 öğrenciyle yapılan bir çalışmada, iş bulma konusunda kaygı duyan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin kaygı duymayan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (1991), tarafından İzmir'de işsizlere yönelik yapılan çalışmada ise işsizlerin çoğunun geleceğe ilişkin umutlarının bulunmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan belirsizlik kavramı Krohne (1993) tarafından olumsuz ya da belirsiz bir durum tarafından kışkırtılan duygusal bir durum olarak tanımlanmıştır Belirsizlik kavramı genel olarak endişe kaygı ve korku kavramını beraberinde getirmektedir (Sarı ve Dağ, 2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük ise belirsiz durumlara ve olaylara karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak olumsuz tepki göstermeye olan eğilim olarak tanımlanmaktadır (Dugas, Buhr ve Ladouceur, 2004). Belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri yüksek olan bireylerin, belirsizlikleri keyif kaçırıcı ve stresli durumlar olarak algıladıkları ve belirsizlik içeren durumlardan kaçındıkları gözlemlenmiştir (Buhr ve Dugas, 2002). Bu yönüyle belirsizliğe tahammülsüzlüğün umutsuzluk açısından bir risk faktörü olduğu söylenebilir. Şar, Işıklar ve Aydoğan (2012) tarafından 710 atama bekleyen öğretmen adayı ile yapılan çalışmaya göre, umutsuzluk ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu önemli derecede yordadığı tespit edilmiştir.

Gençlerin umutsuzluk düzeyini etkilediği düşünülen bir diğer değişken ise özyeterlilik kavramıdır. Özyeterlilik kavramından ilk defa Albert Bandura 1977'de bahsetmiştir. Özyeterlilik, bireylerin karşılaşabileceği zorluklarla başa çıkarken ne seviyede başarılı

olabileceğine ilişkin kendine yönelik inancı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1982). Bu bağlamda, bireylerin yeteneklerini nasıl değerlendirdikleri ve özyeterlik kavramıyla motivasyonlarını ve davranışlarını nasıl etkiledikleri oldukça önemlidir. Özyeterlik kavramı bireyin sadece çevresinde olup bitenleri bilmesiyle ilgili değildir. Öte yandan, bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerin kullanılmasının gerekli olduğu sürekli değişen koşullara uyum sağlamayı gerektiren üretici bir yetenek içerir (Bandura, 1982).

Özyeterlik inancı bir görevi veya işi gerçekleştirebilmek için gerekli olan bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri düzenleme ve uygulamayı içerir. Özyeterlik inancı bireyin sahip olduğu becerilerin çok oluşuyla değil, belli bir durumda kendisine ait becerilerle neler yapabileceğine inanması ile ilgilidir (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel teori açısından ele aldığımızda özyeterlik inancı, bireyin motivasyonunun ve başarılarının temelidir. Bireyin başarabileceğine yönelik inancı düşük olduğunda, zorluklar karşısında baş etme becerisi düşer ve eylemde bulunmaya yönelik motivasyonu düşük olur. Özyeterlik inançları, belirsiz durumlar karşısında bireyleri motive ederek yaşam koşullarını olumlu yönde etkiler (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Regalia, 2001).

Telef ve Ergün, (2013)'e göre, eğer birey kapasitesine inanmıyorsa, düşük özyeterlik umutsuzluğa sebep olacaktır. Kezer, Oğurlu ve Akfırat'ın (2016) yapmış oldukları çalışmada, eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve umutsuzluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 208 (157 kadın, 51 erkek) öğrenci ile yürüttükleri çalışmanın sonuçlarına göre, umutsuzluk puanları arttıkça eleştirel düşünme eğilimi ve genel öz yeterlik puanlarının düştüğü görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların mezuniyet sonrası istihdam imkânlarının bulunmasının umutsuzluk düzeylerini düşürmüş olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Orhan ve Komşu (2016)'ya göre, özyeterlik inancının, öğrenmeye yönelik tutumlara ve iş tatminlerine anlamlı ve olumlu etkisi vardır. Ayrıca, öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygı düzeyleri, özyeterlik inançları ve tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Dadandi, Kalyon ve Yazıcı, 2016). Bu araştırmalar özyeterlik inancının birçok alanda olumlu rol oynadığını göstermektedir.

Üniversite gençliğinin umutsuzluk düzeyleri ile belirsizliğe tahammülsüzlükleri, özyeterlikleri ve gelecekte iş bulma olasılığına yönelik inançları arasındaki ilişkinin incelenerek elde edilecek sonuçlar doğrultusunda gençlerin üniversite dönemini daha sağlıklı geçirmeleri için yapılabilecek çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, 4 yıllık fakültelerin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük, öz yeterlik düzeyleri ve gelecekte iş bulmaya yönelik algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri belirsizliğe tahammülsüzlük, özyeterlik ve gelecekte iş bulmaya yönelik inançları tarafından yordanmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri sınıf (1. sınıf ve 4. sınıf) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmaya Akdeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Mühendislik, İletişim, Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültelerindeki bölümlerin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 636 (336 kadın; 300'ü erkek) öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 389'u 1., 247'si 4. sınıfta okumaktadır. Öğrencilerden 200'ü mühendislik, 118', fen edebiyat, 216'sı eğitim, 64 'ü ise iletişim fakültesinde eğitim görmektedir.

### Veri Toplama Araçları

#### *Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği*

Katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini belirlemek amacıyla Carleton, Norton ve Asmundson (2007) tarafından geliştirilen ve Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği-Kısa Form (BTÖ-12) kullanılmıştır. BTÖ-12, 12 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı olarak adlandırılmıştır. BTÖ-12'nin toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı normal bireylerde oluşan örneklemde .91, klinik hastalardan oluşan örneklemde .92 olarak hesaplanmıştır. BTÖ-12'nin 27 maddelik orijinal form ile korelasyonu ise  $r = .96$  olarak saptanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır.

#### *Beck Umutsuzluk Ölçeği*

Bu ölçek, Beck ve arkadaşları tarafından bireyin geleceğe yönelik karamsarlık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlilik / güvenilirlik çalışması Seber (2015) ve Durak (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Seber (2015) tarafından 0.86 ve Durak (1994) tarafından 0.85 olarak hesaplanmıştır. Toplamda 20 maddeden oluşan sorulara, evet hayır tarzında cevaplar verilmektedir. Sonuç olarak 0 ve 20 puan arasında toplam puan elde edilmektedir. Elde edilen bu toplam puan kişinin "umutsuzluk puanını" oluşturmaktadır (Gençay, 2009). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

### Genel Özyeterlik Ölçeği (GÖYÖ)

Bu ölçek Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) tarafından geliştirilmiş ve Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek iki faktörden oluşmaktadır. İlk faktör olan "çaba ve direnç" faktörü, çaba göstermeyi ve dirençli olmayı vurgulamaktadır. İkinci faktör olan "yetenek ve güven" ise zorluklarla baş etme konusunda yetenek ve kendine güveni vurgulayan bir faktördür. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .83; test tekrar test korelasyonu ise .80'dir. Ölçeğin "Çaba ve Direnç" alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .79, "Yetenek ve Güven" alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .63'dür. GÖYÖ'deki tüm maddeler düz puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 10 ile 40 arasındadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe genel öz yeterliğin yükseldiği belirtilmektedir (Aypay, 2010). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

#### Kişisel Bilgi Formu:

Kişisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf, vb. demografik değişkenlerin yanında öğrencilerin gelecekte iş bulma olasılıklarını da yüzde bazında belirtmelerini isteyen bir soruya da yer verilmiştir.

#### Verilerin toplanması ve Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce verilerin normal olarak dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Köklü, Büyüköztürk ve Çoklu-Bökeoğlu (2007) çarpıklık katsayısının -1 ve + 1 aralığında olmasının dağılımın normalden aşırı sapmadığını gösterdiğini belirtmektedirler. Yapılan analizlerde elde edilen puanların çarpıklık katsayısının -1 ve + 1 aralığında olduğu gözlemlendiğinden dağılımların normal olduğu kabul edilmiştir. Elde edilen verilerde değişkenlerin sürekli olması, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması ve gözlemlerin bağımsız olması şartları sağlanmaktadır. Verilerin analizinde, değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmış, ayrıca öğrencilerdeki umutsuzluk düzeyini diğer değişkenlerin ne kadar yordadığını belirlemek için aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Sınıf düzeyine göre fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Katılımcıların umutsuzluk, belirsizliğe tahammülsüzlük ve özyeterlik ölçeklerinden aldıkları puanlarla ilgili betimsel analizler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcıların umutsuzluk, belirsizliğe tahammülsüzlük ve özyeterlik puanlarına ilişkin betimsel analizler**

	N	Ort	Ss
Umutsuzluk	636	6,08	4,78
Özyeterlik	636	30,07	6,29
Belirsizliğe Tahammülsüzlük	636	38,92	9,08

Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulgular Tablo. 1'de verilmiştir.

**Tablo 2. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları**

	Belirsizliğe Tahammülsüzlük	Özyeterlik	İş Bulma Olasılığı
Umutsuzluk	.23**	-.46**	-.19**

\*\*p < .01

Tablo. 2'de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ile genel özyeterlik puanları arasında  $r = -.46$ , belirsizliğe tahammülsüzlük puanları ile  $r = .23$ , gelecekte iş bulma olasılıkları ile ise  $r = -.19$  oranında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle umutsuzluk puanları ile genel özyeterlik ve gelecekte iş bulma olasılığı arasında ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yani öğrencilerin özyeterlik düzeyleri ve gelecekte iş bulmaya yönelik inançları azaldıkça umutsuzluk düzeyleri artmaktadır. Umutsuzluk düzeyi ile belirsizliğe tahammülsüzlük puanları arasında ise pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin belirsizliğe tahammülsüzlüğü arttıkça umutsuzluk düzeyleri de artmaktadır.

**Tablo 3. Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin yordanmasına ilişkin aşamalı doğrusal regresyon analizi sonuçları**

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Sh	B	T	p	R	R <sup>2</sup>
	Sabit	16,614	.825		20.14	.00		
1	Özyeterlik	-.36	.027	-.460	-13.04	.00	.46	.21
2	Belirsizliğe Tahammülsüzlük	.094	.018	.177	5.092	.00	.49	.24
3	İş Bulma olasılığı %	-.012	.005	.135	-3.925	.00	.51	.26

Toplam:  $R^2 = .26$ ,  $F(2.80) = 74.23$   $p < .01$

Verilere uygulanan aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda umutsuzluk puanlarının genel özyeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve gelecekte iş bulma olasılığına ilişki değişkenlerince yordandığı gözlenmiştir. Elde edilen regresyon modeli 3 aşamada sonuçlanmış ve model toplam varyansın % 26'sını açıklamaktadır ( $R = .51$ ,  $R^2 = .26$ ;  $P < .00$ ). Modele en yüksek katkısı olan değişken özyeterliktir. Özyeterliği sırasıyla belirsizliğe tahammülsüzlük ve iş bulma olasılığına yönelik inanç takip etmektedir.

**Tablo 4. Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin Sınıf düzeyi (1. sınıf ve 4. sınıf) değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığının belirlenmesine ilişkin t testi sonuçları**

Umutsuzluk	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
1. Sınıf	389	5.90	4.82			
4. Sınıf	247	6.37	4,72	634	-1.197	.232

Katılımcıların sınıf düzeyine göre umutsuzluk puan ortalamalarının farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçlarına göre 4. Sınıfların ortalaması daha yüksek olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

## TARTIŞMA

Bu çalışmada sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri arttıkça umutsuzluk düzeylerinin yükseldiği, genel özyeterlik ve iş bulma olasılıkları arttıkça umutsuzluk düzeylerinin azaldığı yani daha umutlu oldukları bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler ise sırasıyla özyeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve iş bulma olasılığıdır. Bu bulgular alan yazını desteklemektedir. Özyeterlik inançları, belirsiz durumlar karşısında bireyleri motive ederek yaşam koşullarını olumlu yönde etkiler (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Regalia, 2001). Yani bireyin kendisine yönelik yeterlik algısının yüksek oluşu geleceğe yönelik kaygısının düşmesinde olumlu rol oynamaktadır. Tersini durumda ise yani eğer birey kapasitesine inanmıyorsa, düşük özyeterlik umutsuzluğa sebep olabilmektedir (Telef ve Ergün, 2013). Bu sonuçlar alan yazında uzun yıllardır yer alan özyeterlik inancının gelecek kaygısı ile ilgili sorunlarda da etkili bir kavram olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Araştırmada umutsuzluğun bir diğer yordayıcı değişkeni belirsizliğe tahammülsüzlüktür. Bireylerde belirsizliğe tahammülsüzlük yüksek olduğunda; bireylerin belirsizlik içeren durumları keyif kaçırıcı ve stresli durumlar olarak algılama, belirsizlikten kaçınma ve belirsizlik içeren durumlarda işlevselliklerinde aksama yaşamaya eğilim gösterme durumları gözlenebilmektedir (Buhr ve Dugas, 2002). Alan yazında da belirsizliğe tahammülsüzlüğün stresle başa çıkmayı olumsuz olarak etkileyebildiği (Coşkun, 2019), kaygı ile ilgili inançlar tarafından yordandığı (Karataş ve Uzun, 2018) ve belirsizliğe tahammülsüzlükteki yükselişin kaygı düzeyindeki artışı yordadığı (Yüksel, 2014) görülmektedir. Bu sonuçlar belirsizliğe tahammülsüzlüğün kaygı ile bağlantısını göstermesi açısından araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan Andersen ve Schwartz (1992) üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlüğün geleceğe yönelik umutsuzluk için bir risk faktörü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demirtaş ve Yıldız (2019) ise klinik olmayan örnekleme umutsuz düzeyleri yüksek olan bireylerin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Bu bulgular araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Ayrıca bu araştırmada gelecekte iş bulma ihtimaline yönelik tahminin de üniversite öğrencilerinde umutsuzluğu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelecek kaygısının önemli bir boyutu da gelecekte iş bulmaya yönelik kaygıdır. Öğrencilerin gelecek kaygısı; üniversiteyi kazanmak ile bitmemekte bu defa da iş bulma konusunda gelecek kaygısı yaşamaktadırlar (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Dereli ve Kabataş (2009) tarafından iş bulma konusunda kaygı duyan üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin kaygı duymayan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Günümüzde sosyal, kültürel ve ekonomik koşulların hızla değişime uğramasının sonucu olarak üniversite öğrencilerinin gelecekte iş bulmaya yönelik algılarını da olumsuz yönde etkilenmekte ve bu durum ruh sağlıklarını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Son sınıfta olanların umutsuzluk düzeyleri daha yüksek olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Günümüzde iş bulma konusunda yaşanan sorunlar ve üniversite eğitiminin de iş bulmayı garantilemediğinin farkında olan öğrencilerde üniversitenin ilk yıllarında kaygılar başlamakta ve sonrasında da devam etmektedir. Bu çerçevede birinci ve dördüncü sınıflar arasında umutsuzluk düzeyinde anlamlı fark olmamasını gelecek kaygısının üniversite süreci ve hatta öncesi ve sonrası döneme de yayılmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin umutsuzluklarının belirsizliğe tahammülsüzlükleri, özyeterlik inançları ve iş bulma algıları tarafından yordandığı ve öğrencilerin umutsuzluklarının devam ettikleri sınıf seviyesine göre değişmediği saptanmıştır. Yani bireylerin geleceğe yönelik umutlu ya da umutsuz olmalarında genel özyeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve gelecekte iş bulma olasılığına yönelik algının etkili birer faktör olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar bireyin yeterlik algısının güçlendirilmesinin ve belirsizlik durumlarda esnek davranabilme özelliğinin geliştirilmesinin geleceğe yönelik umutsuzluk düzeylerinin azaltılmasındaki önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu sonuçlar üniversite mezunlarının istihdam koşullarının ruh sağlıklarını etkileme potansiyeli açısından da önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları çerçevesinde öğrencilerin geleceğe yönelik umutsuzluklarını özyeterlik inancı ve iş bulmaya yönelik algılarının etkilemesi nedeniyle öğrencilerde özyeterlik inancını artırmak için psikoeğitsel grup çalışmaları ve kariyer danışmanlığı yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin doğrudan üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısını ölçen Türkçe bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmada gelecek kaygısı doğrudan ölçülemediği. Gelecek kaygısının yol açtığı bir olumsuzluk olan umutsuzluk kavramı çoğunlukla gelecek kaygısı ile ilgili araştırmalarda kullanılsa da doğrudan üniversite öğrencilerinde bu kavramı ölçmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin umutsuzluklarını yordamada genel özyeterlik değişkeni de kullanılmıştır. Akademik ve mesleki özyeterliğin de umutsuzlukta rol oynayabileceği, göz önünde bulundurulduğunda bunun da bir sınırlılık olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda ileride yapılacak araştırmaların akademik özyeterlik ve mesleki özyeterliğin de üniversite öğrencilerinde umutsuzluğu yordayıp yordamadığını incelemek faydalı olacaktır.

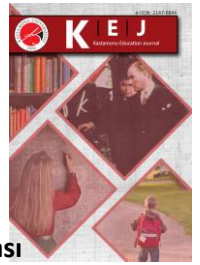
Bu araştırma sadece katılımcılardan toplanan nicel verilerle sınırlıdır. Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk, gelecek kaygısı, belirsizliğe tahammülsüzlük ve özyeterlik düzeylerini incelemek için nitel verilerin ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma araştırmaların yapılmasının da faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Andersen, S. M., & Schwartz, A. H. (1992). Intolerance of ambiguity and depression: A cognitive vulnerability factor linked to hopelessness. *Social Cognition, 10*(3), 271-298.
- Angı, U. (2018). *Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk düzeyleriyle depresyon ve anksiyete belirtilerinin ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi) Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aloba, O., Ajao, O., Alimi, T. ve Esan, O. (2016). Aloba, O., Ajao, O., Alimi, T., & Esan, O. (2016). Psychometric properties and correlates of the beck hopelessness scale in family caregivers of Nigerian patients with psychiatric disorders in Southwestern Nigeria. *Journal of neurosciences in rural practice, 7*(1), 18-25.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (göyö) türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 113 -132.
- Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy. mechanism human agency. *American Psychologist, 37*(2), pp. 122-147.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. ve Regalia, C. (2001). Socio-cognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 125-135.
- Buhr, K. ve Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behavior Research and Therapy, 40*, 931-945.
- Beck, A. T. ve Steer, R. A. (1988) Manual for the beck hopelessness scale, psychological corporation. San Antonio TX.
- Coşkun, E. (2019). *Duygusal zeka ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün stresle başa çıkma tarzlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim Ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 115-127.
- Dadandı, İ., Kalyon, A. ve Yazıcı, H. (2016). Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 253-269.
- Demirtaş, A. S., ve Yıldız, B. (2019). Hopelessness and perceived stress: the mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty. *Düşünen Adam, 32*(3), 259-267.
- Dereli, F.; Kabataş, S. (2009). Sağlık Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi, 26*, 31-36.
- Dugas, M. J., Buhr, K. ve Ladouceur, R. (2004). *The role of intolerance of uncertainty in etiology and maintenance*. R. G. Heimberg, C. L. Turk ve D. S. Mennin (Ed.). *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (s. 142-163). New York, NY: Guilford Press.
- Durak, A. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9* (31), 1-11.



- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 71-84.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 373-388.
- Erdoğan, N. (1991). Sosyolojik açıdan kent işsizliği ve anomi. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi*. Yayın No:62, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- Farran, C. J., Herth, K. A., ve Popovich, J. M. (1995). Hope and hopelessness: Critical clinical constructs. Sage Publications Thousand Oaks, CA.
- Gençay, S. (2009). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının umutsuzluk ve yaşam doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 380-388.
- Karakaş, S. (2017). Prof. Dr. Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü. <http://www.psikolojisozlugu.com> adresinden 30.05.2019 tarihinde erişildi.
- Karataş, Z., ve Uzun, K. (2018). Positive and negative beliefs about worry as the predictors of intolerance of uncertainty. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1257.
- Kezer, F., Oğurlu, Ü., Akfırat, O. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi / investigation of the relationship between critical thinking disposition, general self-efficacy and hopelessness. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34) , 202-218
- Koç, M., & Polat, Ü. (2006). Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-22.
- Krohne, H.W. (1993). Vigilance and cognitive avoidance as concepts in coping research. In H.W. Krohne (Ed.), Attention and avoidance (pp. 19-50). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Neely, D. J. (2004). *The utility of the beck hopelessness scale among females in drug treatment* (Order No. 3144516). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (305205465). <https://search.proquest.com/docview/305205465?accountid=12398> adresinden 15.03.2020 tarihinde erişildi.
- Orhan, Y. ve Komşu, D. (2016). Akademisyenlerde özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin, öğrenmeye yönelik tutuma ve iş tatminine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (3), 1-18. DOI: 10.18037/ausbd.390321.
- Rideout, E. ve Montemuro, M. (1986). Hope, morale and adaptation in patient with chronic heart failure. *Journal of Nursing*, 11.
- Sarı, S., ve Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği ve Endişenin Sonuçları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 10, 261-270.
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A., ve Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12) Türkçe formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Route Educational & Social Science Journal*, 1(3), 148-157.
- Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Scovel, T. (1991). The Effect of affect on foreign language learning: a review of anxiety Research. Horwitz, D. J. Young, Edt.; *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Seber, G.(2015). *Beck umutsuzluk ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği üzerine bir çalışma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Süner, Ş. (2019). *Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygılarının Umutsuzluk Düzeyleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Şar, A.E., Işıklar, A., Aydoğan, İ. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 257 – 271.
- Yüksel, B. (2014). Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negaitf duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütünleyici model arayışı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Derse Özgü Becerilerin Öğretiminin Karşılaştırılması

### Comparison of Teaching of Course Specific Skills in 2005 and 2018 Social Studies Course Books

Gülşah Kuru<sup>1</sup>, Ahmet Şimşek<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

- 1.Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
- 3.Temel Beceriler
- 4.Beceri Eğitimi
- 5.Sınıf Öğretmeni

#### Keywords

1. Social Studies Textbook,
2. Social Studies Curriculum
3. Basic Skills
- 4.Teaching Skills
- 5.Primary School Teacher

#### Başvuru Tarihi/Received

11.03.2020

#### Kabul Tarihi /Accepted

29.11.2020

#### Öz

Beceri kavramı; öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlanmaktadır. Yaşamın karmaşıklaşması, eğitilmiş insan sayısının çoğalması, günün koşullarına etkin bir şekilde uyum sağlayabilme, iletişimin artıp bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi gibi sebeplerle eğitim ve öğretim sürecinde beceri kazandırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında derse özgü becerilerin öğretimi karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma verilerini, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programları ile ders kitapları oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; 2018 yılında, 2005'e göre, daha fazla becerinin farklı metin türleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ders kitaplarındaki görseller incelendiğinde; 2005'de derse özgü beceriler için kullanılan görsellerde kavram karikatürlerinden yararlanıldığı, 2018'de kavram karikatürlerinin bulunmadığı, 2005 ders kitabında daha fazla görsel, daha az yazı kullanılıp bu durumun 2018'de tersi olduğu görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme boyutunda incelendiğindeyse; açık uçlu sorular kullanıldığı, 2018'de sorular aracılığıyla daha çok becerinin kazandırılmaya çalışıldığı; ancak değerlendirilme boyutunun yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### Abstract

The concept of skill; it is defined as the abilities designed to be acquired, developed and put into life in students during the learning process. It is thought that it is important to gain skills in the education and training process due to the complications of life, the increase of the number of trained people, the ability to adapt to the conditions of the day effectively, the increase in communication and the diversification of information resources. In this research, teaching of lesson-specific skills in 2005 and 2018 Social Studies textbooks was compared and analyzed. In the research, document review, one of qualitative research methods, was used. Research data consists of 2005 and 2018 Social Studies curricula published by Ministry of National Education and textbooks prepared for these programs. Descriptive analysis was used in analysis of data. In the research; in 2018 textbook, it is seen more skills are tried to be acquired by students with various text types. When visuals in textbooks are examined; it was determined concept cartoons were frequently used in visuals used for course-specific skills in 2005, there were no concept cartoons in 2018 and more visuals, less writing were used in 2005 textbook, this was the opposite in 2018. The visuals used in 2005 textbook are more realistic. In terms of measurement and evaluation; questions are generally open-ended; in 2018, more skills were tried to be gained through questions; it was concluded that it was not sufficient to acquire course-specific skills in assessment and evaluation section.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi A.B.D., İstanbul, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-2428-9972>

<sup>2</sup> İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi A.B.D., İstanbul, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-3591-8180>

### Introduction

Social Studies is a discipline that aims to raise citizens who think, become active and skilled with democratic values in a globalizing world. It is seen that the studies related to the Social Studies course in our country are carried out on the basis of the curriculum. When the development process of Social Studies from past to present is analyzed, it is the first time that it was included in the 1968 program under this name; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2017, by changing the curriculum, it is seen that the final form of the program was given in 2018. It is noteworthy that the most radical changes made when comparing the Social Studies curriculum are in the program in 2005. When the Social Studies curriculum is examined, it is known that the gains are mostly "knowledge" oriented; however, it is observed that with the changes in 2005 and afterwards, it is given importance to gain "skill" in Social Studies curriculum. The concept of skill; it is defined as the abilities designed to be acquired, developed and put into life in students during the learning process. In the 2005 Social Studies curriculum; critical thinking, creative thinking, communication, research, problem solving, decision making, using information technologies, entrepreneurship, using Turkish correctly, beautifully and effectively, observation, perception of space, perception of time and chronology, perception of change and continuity, social participation and empathy skills There are 15 skills (Kiroğlu, 2006; MEB, 2005; Sözen & Ada, 2018) in the program, 6 of these skills (observation, perception of space, perception of time and chronology, perception of change and continuity, social participation and empathy) it is stated that there are skills specific to the course (MEB, 2005); in the 2018 Social Studies curriculum; in addition to the skills included in the 2005 program; digital literacy, financial literacy, recognizing stereotypes and prejudices, location analysis, media literacy, drawing and interpreting tables, graphics and diagrams, innovative thinking, collaboration, environmental literacy, perceiving change and continuity, map and legal literacy, using evidence, decision There were 27 skills in total, namely giving, self-control and political literacy (MEB, 2018; Sözen & Ada, 2018). As in the 2005 program, observation, perception of space, perception of time and chronology, perception of change and continuity, social participation and empathy skills, as well as map literacy, stereotype and prejudice, using evidence, location analysis, media literacy and political literacy. 12 skills were accepted as course-specific skills. In this study, it is aimed to compare teaching of lesson-specific skills in 2005 and 2018 Social Studies textbooks. For this purpose: What are the lesson-specific skills that are aimed to be brought directly to the students according to their learning areas in the 2005 and 2018 Social Studies curriculum. How were these skills handled in the texts, visuals and assessment process in the 2005 and 2018 Social Studies textbooks? Answers to the questions were sought.

### Method

In this research, document review method, one of the qualitative research methods, was used. The sample of the research consists of 2005 and 2018 Social Studies curricula with the decision of the Ministry of National Education Board of Education and Discipline and 4th grade textbooks prepared according to these programs. Research data was analyzed by descriptive analysis and evaluation was made based on 3 criteria determined by the researcher. These criteria are given below.

1. Handling skills in textbooks,
2. Handling skills in visuals in textbooks,
3. The handling of skills in terms of measurement and evaluation dimension in textbooks.

### Result and Discussion

As a result of the research; in the 2018 textbook, it is seen that more skills are tried to be acquired by students with various text types compared to 2005. When the visuals in the textbooks are examined; it was determined that concept cartoons were frequently used in the visuals used for course-specific skills in 2005, there were no concept cartoons in 2018, and more visuals, less writing were used in the 2005 textbook, and this was the opposite in 2018. The visuals used in the 2005 textbook are more realistic. When the textbooks are analyzed in terms of measurement and evaluation; the questions prepared are generally open-ended; in 2018, more skills were tried to be gained through questions; however, according to the texts used and the visuals used, it was concluded that it was not sufficient to acquire course-specific skills in the assessment and evaluation section. For the measurement and evaluation in the textbooks; instead of asking students 5N 1K questions with short answers, in accordance with the requirement of the 21st century; It is believed that it is important to use open-ended questions that lead to higher-level thinking in terms of raising individuals who think, research and question. It is recommended that the textbooks are prepared in this direction and that qualified questions in the measurement-evaluation dimension are included. It may be suggested to review the existing questions and to prepare qualified questions by reviewing them in terms of being open-ended but appropriate for student level.

## GİRİŞ

Sosyal Bilgiler, küreselleşen bir dünyada demokratik değerlerle donatılan, düşünen, etkin ve beceri sahibi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir disiplindir. Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersine ilişkin çalışmaların, öğretim programı temelinde yapıldığı görülmektedir. Siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel alandaki gelişmeler ve bilimin, teknolojinin hızla gelişmesi; bu gelişmelerin eğitime yansımaları ve öğretim programlarının da değişen koşullara uygun hale getirilmesini zorunlu kılmaktadır (Tay, 2017). İlkokulda Sosyal Bilgiler, öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamlarında uygulayabilmeleri için, öğrenme alanlarının farklı teori ve ilkeler kullanılarak bütünleştirilmesi gereken disiplinlerarası bir konudur (Chuang, Hwang ve Tsai, 2018). Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinin geçmişten günümüze gelişim süreci incelendiğinde; dersin bu adla ilk kez 1968 programında yer aldığı; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2017 yılları öğretim programlarında da değişikliğe uğrayarak, programa son şeklinin 2018’de verildiği görülmektedir (Kaymakçı, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Sosyal Bilgiler öğretim programları karşılaştırıldığında yapılan en köklü değişikliklerin 2005 yılındaki programda olduğu dikkat çekmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programı, sosyal oluşturmacı yaklaşımı benimsemiş, bu doğrultuda dersin temeli “tematik” anlayışa dayanmıştır. 2005 programı, önceki programlardan ayrılan ve sonraki programlara ışık tutan birçok farklılıkta oluşmuştur. Ders kitaplarının öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmak üzere bir setten oluşması, disiplinler arası bir yaklaşım doğrultusunda hareket etmesi, hedef ve davranış ifadelerinin yerine “kazanım” ifadesinin kullanılması, davranışçı yaklaşımın yerini ‘yapılandırmacı’ yaklaşımın alması, öğrenme alanı, beceri, değer, ilişkilendirme, ara disiplinler ve yapılandırmacı değerlendirmenin olması bu farklılıklara örnek olarak verilebilir (Kıroğlu, 2006; Tay, 2017). Temelinin 2005 programında atıldığı, şuan uygulamada olan Sosyal Bilgiler öğretim programı da salt bilgi aktarmaktan ziyade; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, sade, anlaşılır, “değer” ve “beceri” kazandırmayı hedefleyen bir yapıdadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018; Yalçın ve Akhan, 2019).

Beceri kavramı; öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005; MEB, 2018). Yaşamın karmaşıklaşması, eğitilmiş insan sayısının çoğalması, günün koşullarına etkin bir şekilde uyum sağlayabilme, iletişimin artıp bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi gibi sebeplerle eğitim ve öğretim sürecinde beceri kazandırmanın önemli olduğu düşünülmektedir (Mutluer, 2013).

2005 Sosyal Bilgiler öğretim programında; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, gözlem, mekân algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerisi olmak üzere 15 beceri yer almakta olup (Kıroğlu, 2006; MEB, 2005; Sözen ve Ada, 2018) programda bu becerilerin 6’sının (gözlem, mekân algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerisi) derse özgü beceriler olduğu belirtilmiştir (MEB, 2005); 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında ise; 2005 programında yer alan becerilere ek olarak; dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, konum analizi, medya okuryazarlığı, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, yenilikçi düşünme, işbirliği, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, harita ve hukuk okuryazarlığı, kanıt kullanma, karar verme, özdenetim ve politik okuryazarlık olmak üzere toplam 27 beceri yer almıştır (MEB, 2018; Sözen ve Ada, 2018). 2005 programında olduğu gibi, gözlem, mekân algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerileri ile bunlara ek olarak harita okuryazarlığı, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, konum analizi, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık olmak üzere 12 beceri derse özgü beceriler olarak kabul edilmiştir (MEB, 2018).

Literatür incelendiğinde; Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılması ile ilgili yapılan araştırmalarda daha çok, öğretmen görüşleri alındığı ve araştırma sonuçlarında bu becerilerin öğrencilere yeterli düzeyde kazandırılmadığı, öğretmenlerin müfredatta yer alan beceriler ve bu becerilerin öğretimi konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı ve becerilerin kazandırılmasında ders kitaplarını da yeterli bulmadıkları görülmektedir (Çelikkaya, 2011; Hayırsever ve Kısakürek, 2014; Mutluer, 2013; Öztürk ve Mutlu, 2017).

Beceri öğretiminde ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; beceri ve beceri eğitimine ilişkin bilgilere öğretmen kılavuz kitaplarında 4.sınıfta yer verilmediği; mekân algılama ile tablo, diyagram ve grafik okuma becerilerinin bu sınıf düzeyinde en fazla üzerinde durulan beceriler olduğu ve Sosyal Bilgiler dersine ait alan becerilerinden mekân algılama, gözlem ve tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme becerilerinin öğrencilere iyi şekilde aktarılırken, tablo, diyagram ve grafik okuma, sosyal katılım ve grafik hazırlama becerilerinin ise yeterli düzeyde aktarılmadığı (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019) ve ders kitaplarında becerilerin tüm etkinlikler içerisinde dengeli bir dağılım göstermeyip ortak becerilere daha fazla yer verildiği, derse özgü becerilere ise daha yer az yer verildiği (Aydemir ve Adamaz, 2017) sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan beceriler, 21.yy’ın gereğine uygun şekilde öğrenci yetiştirilmesini hedefleyen becerilerdir. Bu ders aracılığıyla, öğrencilerin temel becerileri öğrenme sürecinde kazanmaları ve bu becerileri yaşamlarına en iyi şekilde aktarabilmeleri amaçlanmaktadır. Çağın koşulları göz önüne alındığında eğitim sistemleri; araştıran, düşünen, sorgulayan bireyler yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple, bireylerin Sosyal Bilgiler öğretim programında belirtilen temel becerileri ve Sosyal Bilgiler dersine ait becerileri kazanması önem arz etmektedir (Çelikkaya, 2011). Ders kitaplarının ise, öğrencilerin öğrenme düzeyini etkileyen faktörlerden biri olduğu (Önal ve Kaya, 2006) ve eğitim kurumlarında sıklıkla kullanıldığı göz önüne alındığında; beceri öğretiminin kazandırılmaya çalışılmasında ders kitaplarının önemli bir araç olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde, bu konuda yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı, yapılan çalışmaların genellikle öğretmen görüşleriyle sınırlı kaldığı; ders kitabı incelemeye yönelik çalışmaların ise daha çok, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere

yönelik olduğu görülmektedir (Cüro ve Gömleksiz, 2011; Kuş, Meray ve Karatekin, 2013). İçinde bulunduğumuz çağda, beceri eğitiminin sıklıkla vurgulanıp, yeni öğretim programlarında beceri eğitimi üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Bu sebeple, okullarda kullanılan, temel eğitim araç gereçlerinden biri olan ders kitaplarının beceri eğitimi boyutunda ele alınmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, konu ile ilgili yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmekte olup araştırmamızın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında, derse özgü becerilerin öğretiminin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programlarında öğrenme alanlarına göre öğrencilere doğrudan kazandırılması hedeflenen derse özgü beceriler nelerdir?
2. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan metinlerde, programda belirtilen derse özgü beceriler nasıl ele alınmıştır?
3. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan görsellerde programda belirtilen derse özgü beceriler nasıl ele alınmıştır?
4. Öğrenme alanlarına göre sınıflandırıldığında 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme boyutunda derse özgü beceriler nasıl ele alınmıştır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanan 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan metinleri, görselleri ve soruları; dersin öğretim programlarındaki ortak ve derse özgü beceriler açısından incelemek amacıyla bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde; araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla 2005 ve 2018 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programları ve bu programlara göre hazırlanmış ilköğretim 4.sınıf ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada; 4.sınıf Gizem Yayıncılık Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18.07.2005 tarih ve 255 sayılı Kurul Kararı ve 4.sınıf Tuna Yayınevi Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28 Mayıs 2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla (listenin 25.sirasında) kabul edilen Sosyal Bilgiler ders kitapları kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada incelenmiş olan 2018 öğretim programına, Millî Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesinden PDF olarak; 2005 programına ve 2005 ile 2018 ders kitaplarına ise, basılı materyal olarak ulaşılmıştır.

Araştırmada öncelikli olarak, 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında belirtilen derse özgü beceriler (gözlem, mekân algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerisi) ve 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan derse özgü beceriler (değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, empati, harita okuryazarlığı, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekân algılama, politik okuryazarlık, sosyal katılım ve zaman ve kronolojiyi algılama) belirlenmiş, sonrasında bu becerilerin ders kitaplarında yer alma durumları tespit edilip karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz; verilerin gösterildiği, betimlendiği, anlatıldığı bir irdeleme, bir olayın neden olduğu ve kimleri ilgilendirdiği sorularına cevap vermek üzere elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz, dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden, alan yazın taramalarından elde ettiği boyutlar ile veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Bu, verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağını belirlemesini sağlar. Araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur, düzenler ve sayısallaştırır (Dawson, 2009). Bu çalışmada, araştırmacı tarafından belirlenen 3 ölçüt üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bu ölçütler aşağıda verilmiştir.

Ders kitaplarındaki metinlerde becerilerin ele alınışı, ders kitaplarındaki görsellerde becerilerin ele alınışı ve ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme boyutu açısından becerilerin ele alınışı. Belirlenmiş bu ölçütler doğrultusunda ders kitapları incelenerek elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, iki araştırmacı yer almış; araştırmanın analizi, araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak birbirinden bağımsız yapıp ortaya çıkan kategori ve kodlar karşılaştırılmış ve fikir birliğine varılmıştır. Çalışmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'a (1994) ait güvenilirlik hesaplama formülünden yararlanılıp analiz sonuçları sayısallaştırılarak %88'lik uyum sonucu ile çalışma güvenilir kabul edilmiştir. Süreç boyunca uzman görüşlerine başvurulmuştur.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki derse özgü becerilerin öğretiminin karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

**2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Derse Özgü Beceriler ve Öğrenme Alanları**  
Öğretim programlarında yer alan öğrenme alanı-derse özgü beceri eşleştirmesi Tablo 1.'de verilmiştir.

**Tablo 1. Öğrenme alanlarına göre doğrudan verilmesi beklenen becerilerin dağılımı**

Öğretim Programları	Öğrenme Alanları	Doğrudan Verilmesi Beklenen Becerilerin Dağılımı
2005 Programı	1. Birey ve Toplum	1. Kanıt Kullanma
	2. Kültür ve Miras	2. Araştırma
	3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3. Mekânı Algılama
	4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	4. Mekânı Algılama
	5. Bilim Teknoloji ve Toplum	5. Eleştirel Düşünme
	6. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal 7. Örgütler	6. Eleştirel Düşünme
	8. Güç, Yönetim ve Toplum	7. Karar Verme
	9. Küresel Bağlantılar	8. Araştırma
2018 Programı	1. Birey ve Toplum	1. Kanıt Kullanma, Zaman ve Kronolojiyi Algılama ile Empati kurma
	2. Kültür ve Miras	2. Kanıt Kullanma, Zaman ve Kronolojiyi Algılama ile Değişim ve Sürekliliği Algılama
	3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	3. Mekânı Algılama, Harita Kullanma, Konum Analizi, Tablo, Grafik, Diyagram Çizme ve Yorumlama
	4. Bilim Teknoloji ve Toplum	4. Değişim ve Sürekliliği Algılama
	5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Öz Denetim, Karar Verme ve Finansal Okuryazarlık
	6. Etkin Vatandaşlık	5. İş Birliği, Sosyal Katılım ve Karar Verme
	7. Küresel Bağlantılar	6. Araştırma ve Empati
	7. Araştırma ve Empati	

(Kaynak: MEB 2005, 2018)

2018 programında bir öğrenme alanı ile doğrudan verilmesi beklenen birden fazla becerinin olduğu, 2005 programında ise, her öğrenme alanının bir beceriyle eşleştirilip aynı becerilerin tekrar ettiği görülmektedir. Bu durum, yeni programda beceri eğitimine daha fazla önem verildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bir öğrenme alanı ile birden fazla becerinin kazandırılmaya çalışılmasının ise, beceriler arası ilişki kurularak kazanılması beklenen becerileri pekiştirme amacı taşıdığı söylenebilir.

### Öğrenme Alanlarına Göre 2005 ve 2018 Ders Kitaplarında Sosyal Bilgiler Dersine Özgü Becerilerin Ele Alınışı

Bu bölümde derse özgü becerilerin ele alınışı, ilgili ders kitapları incelenerek; program ve bu programlarda yer alan öğrenme alanlarına göre sınıflandırılıp; metin türü, görsellerin kullanımı ve kitapta yer alan değerlendirme boyutu açısından incelenmiştir.

#### 1. Metinlerde Derse Özgü Becerilerin Ele Alınışı

Tablo 2'de 2005 ve 2018 öğretim programlarında "aynı adı taşıyan" öğrenme alanlarındaki derse özgü becerilerin; Tablo 3'te ise, "farklı adı taşıyan" öğrenme alanlarındaki derse özgü becerilerin metin türleri açısından ele alınışı yer almaktadır.

**Tablo 2. Her iki programda yer alan öğrenme alanlarındaki derse özgü becerilerin metin türlerine göre ele alınışı**

Öğrenme Alanları	Öğretim Programları	Ele Alınan Beceriler	Metin Türü
Birey ve Toplum	2005 Programı	-Empati	-Bilgilendirici kısa metinler
	2018 Programı	-Kanıt Kullanma -Zaman ve Kronolojiyi Algılama ile Değişim ve Sürekliliği Algılama -Empati	-Bilgilendirici uzun metinler -Biyografi ile örnek olay metinleri -Röportaj, düz metin ve şiir
Kültür ve Miras	2005 Programı	-Zaman ve Kronolojiyi Algılama ile Değişim ve Sürekliliği Algılama	-Şiir, röportaj ve tiyatro metni
	2018 Programı	-Kanıt Kullanma -Zaman ve Kronolojiyi Algılama ile Değişim ve Sürekliliği Algılama -Politik Okuryazarlık	-Bilgilendirici uzun metinler -Biyografi, anı ve örnek olay metni -Bilgilendirici uzun metin

Öğrenme Alanları	Öğretim Programları	Ele Alınan Beceriler	Metin Türü
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	2005 Programı	-Mekânı Algılama -Empati	-Anı, Mektup -Şiir ve bilgilendirici uzun metinler
	2018 Programı	-Mekânı Algılama -Harita Okuryazarlığı ile Konum Analizi -Empati	-Bilgilendirici kısa metinler -Bilgilendirici uzun metinler -Tiyatro
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	2005 Programı	-Gözlem ve Mekânı Algılama	-Gazete haberleri, fıkra, şiir, karikatür
	2018 Programı	-Gözlem ve Mekânı Algılama -Değişim ve Sürekliliği Algılama ile Zaman ve Kronolojiyi Algılama	-Bilgilendirici uzun metinler, bilgilendirici kısa metinler -Bilgilendirici kısa metinler, bilgilendirici uzun metinler, şiir
Bilim Teknoloji ve Toplum	2005 Programı	-Değişim ve Sürekliliği Algılama ile Zaman ve Kronolojiyi Algılama	-Kavram karikatürleri, bilgilendirici kısa metinler, günlük, gazete haberleri
	2018 Programı	- Değişim ve Sürekliliği Algılama, Zaman ve Kronolojiyi Algılama ve Mekânı Algılama	-Bilgilendirici metinler
Küresel Bağlantılar	2005 Programı	-Sosyal Katılım	-Gazete haberleri, bilgilendirici kısa metinler, şiir
	2018 Programı	-Empati, Sosyal Katılım ve Politik Okuryazarlık	-Bilgilendirici metinler, dilekçe, gazete haberleri

2018 ders kitabında, öğrenme alanlarının her biri için daha fazla becerinin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı, metin türleri açısından incelendiğinde; 2018 ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin 2005 ders kitabına göre daha uzun olduğu ve 2018 ders kitaplarındaki metin türlerinin beceri kazandırılma açısından 2005'e göre daha fazla çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 3. Programlarda ortak olmayan öğrenme alanlarındaki derse özgü becerilerin metin türlerine göre ele alınışı**

Öğretim Programları	Öğrenme Alanları	Ele Alınan Beceriler	Metin Türü
2005 Programı	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	-Sosyal Katılım ve Empati	-Gazete haberleri, mektup, dilekçe, fıkra, röportaj, şiir, bilgilendirici kısa metin
2005 Programı	Güç, Yönetim ve Toplum	-Sosyal Katılım -Empati	-Gazete haberleri, örnek olay, dilekçe -Şiir
2018 Programı	Etkin Vatandaşlık	-Sosyal Katılım, Empati, Politik Okuryazarlık	-Bilgilendirici metinler, anı

Programlardaki ortak olmayan öğrenme alanlarına göre becerilerin nasıl ele alındığı incelendiğinde, sosyal katılım ve empati becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Sosyal katılım ve empati becerilerinin öğrencilere kazandırılması açısından, 2005 ders kitabının 2018'e göre metin türü bakımından çeşitlilik gösterdiği göze çarpmaktadır.

Literatür incelendiğinde; kanıt kullanma becerisinin üzerinde daha çok 2018 programında durulup bilgilendirici uzun metinler aracılığıyla bu becerinin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin her iki ders kitabında da üzerinde sıklıkla durulan beceriler olduğu, bu becerilerin 2018 ders kitabında biyografi ve örnek olay metinleri gibi gerçek hayat durumlarına uygun metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenirken; 2005'te kavram karikatürleri, şiir, röportaj, tiyatro gibi eğlenceli metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Kaymakçı (2013), araştırmasında; Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarında sıklıkla hikâye, anı ve biyografi gibi gerçek hayat durumlarından yararlandığı, en az oranda ise; tiyatro ve mektup türlerinden yararlandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Programlardaki ortak olmayan öğrenme alanlarına göre (Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Güç, Yönetim ve Toplum ve Etkin Vatandaşlık) becerilerin nasıl ele alındığı incelendiğinde, sosyal katılım ve empati becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Literatür de bunu destekler niteliktedir (Karasu-Avcı ve Faiz, 2018). Sosyal katılım ve empati becerilerinin öğrencilere kazandırılması açısından, 2005 ders kitabının 2018'e göre metin türü bakımından çeşitlilik gösterdiği göze çarpmaktadır. Bu beceriler, 2005 ders kitabında gerçek olaylar, durumlar üzerinden, gazete haberlerinden yararlanılarak; 2018'de ise; daha çok kurgusal metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Önal ve Kaya (2006) çalışmasında, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarını değerlendirmiş, 2005 programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki

metinlerin, kullanılan resimlerin çocukların her gün karşılaşabilecekleri türden, günlük yaşamdan alınan, gerçekçi nitelikte resimler olduğu ve gazete haberlerine sıklıkla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Devci (2005) çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerinin gelişmesi için güncel olaylarla ilgilenmelerinin gerekli olduğunu, güncel olayların öğretiminde ise; gazetelerin önemli bir araç olarak kullanılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde kurmaca metinler yerine gazete kullanımı gibi günlük hayatla doğrudan bağ kurulabilecek metinlerin, araçların kullanılması, bu araçların doğru kullanımı konusundaysa öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

## Ders Kitabından Örnekler

### Empati Becerisi

2005 ders kitabında empati becerisine dönük olarak sıklıkla kısa bilgilendirici metinler kullanıldığı görülmektedir. Bu metinlerden birinde geçen örnek ifade aşağıda verilmiştir:

*"...Çocuklarına karşı çok merhametli olmasına rağmen bazen yaramazlıklarımızdan dolayı bize kızdığı da olur. Onu anlayabiliyorum."*(sf. 27)

Empati becerisi, metinde bir çocuğun kendisini ailesinin yerine koyarak, onları anlayabilmesi şeklinde ifade edilmiştir.

2018 ders kitabında empati becerisine yönelik yer alan gazete haberindeki ifade de ise;

*"Acil hastalar için aranması beklenen 112 Acil Komuta Merkezine dakikada onlarca gereksiz arama gelmesi sağlık operatörlerini zor durumda bırakıyor.. Siz yerlerinde olsaydınız?"*(sf. 117)

Empati becerisi 2018 ders kitabında, farklı metin türleri ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Gerçek hayat durumlarına yer verilmiş ve sağlık personellerinin yaşadığı zorluklar düşünülerek onlarla empati kurulmuştur.

### Mekânı Algılama Becerisi

2005 ders kitabında, bilgilendirici metinler aracılığıyla mekânı algılama becerisi verilmeye çalışılmıştır. "Yönlerini Bildiler, Yollarını Buldular" başlıklı metinde ormanda yönlerini kaybeden çocukların doğadan yararlanarak yönlerini nasıl buldukları ifade edilmiş, bu yolla mekânı algılama becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir (sf.68). 2018 ders kitabında ise; Hacivat Karagöz tiyatro metni ile bu beceri kazandırılmaya çalışılmıştır. "Karagöz Evini Arıyor" başlıklı metinde Karagöz'ün yönünü bulmaya çalışması ve bu sırada Hacivat'ın sözlerini yanlış anlaması ele alınmaktadır. Bu sayede çocukların eğlenerek öğrenebilmesinin ve öğrenmenin kalıcı olabilmesinin amaçlandığı düşünülmektedir (sf. 62). Mekânı algılama becerisi, 2005 ders kitabında bilgilendirici metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmış; 2018 ders kitabında ise, eğlenceli tiyatro metinleri ile bu becerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Baloğlu-Uğurlu ve Aladağ (2015) tarafından yapılan, "Mekânsal Düşünmenin Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Yeri ve Öğretmenlerin Bu Beceri Hakkındaki Görüşleri" araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları mekânı tanımlarını ve o mekânla etkileşim içinde bulunmalarının gerektiği ifade edilmektedir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin bu becerinin kazandırılması için sıklıkla teknolojiye yararlandıkları ve literatürde de bu becerinin animasyonlar, dijital haritalar ile öğrencilere kazandırılmasının, öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Zaman ve Kronolojiyi Algılama ile Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerileri

Zaman ve Kronolojiyi Algılama ile Değişim ve Sürekliliği Algılama becerileri her iki ders kitabında da üzerinde sıklıkla durulan beceriler olmuştur. 2005 programında bu becerilerin kazandırılması sıklıkla kavram karikatürleriyle, öğrencileri düşündürmeye ve eğlenmeye yöneltici şekilde, 2018 ders kitabında ise; sıklıkla geçmiş günümüz bağı kurup önemli icatları yapan kişilerin biyografilerinden yararlanılması şeklinde olmuştur.

### Kanıt Kullanma Becerisi

2018 ders kitabında üzerinde durulan beceridir. Bilgilendirici uzun metinler aracılığıyla ele alınmıştır. Metinler içeriğinde, kimlik belgelerinin geçmişten günümüze tanıtımı, parmak izinin önemi ve önemli tarihi olayların kronolojik sıralamasını kaynağa dayandırma yer almaktadır.

### Sosyal Katılım Becerisi

Her iki ders kitabında da çeşitli metin türleri yoluyla ele alınan bu beceri, 2005 ders kitabında gerçek olaylar, durumlar üzerinden (gazete haberleri, mektup, dilekçe), 2018 ders kitabında ise daha çok; kurgusal metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır.

## 2. Görsellerde Derse Özgü Becerilerin Ele Alınışı

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitapları incelendiğinde, görsellerde değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama ve sosyal katılım becerilerinin ele alındığı görülmektedir. 2005 ders kitabında bu beceriler için kullanılan görsellerde kavram karikatürlerinden sıklıkla yararlanıldığı, 2018 ders kitabında kavram karikatürlerinin hiç yer almadığı ve 2005 ders kitabında daha çok görsel, daha az yazı kullanılıp bu durumun 2018 ders kitabında tam tersi olduğu tespit edilmiştir. 2005 ders kitabındaki görseller, 2018 ile karşılaştırıldığında daha gerçekçi nitelikte olduğu söylenebilir.

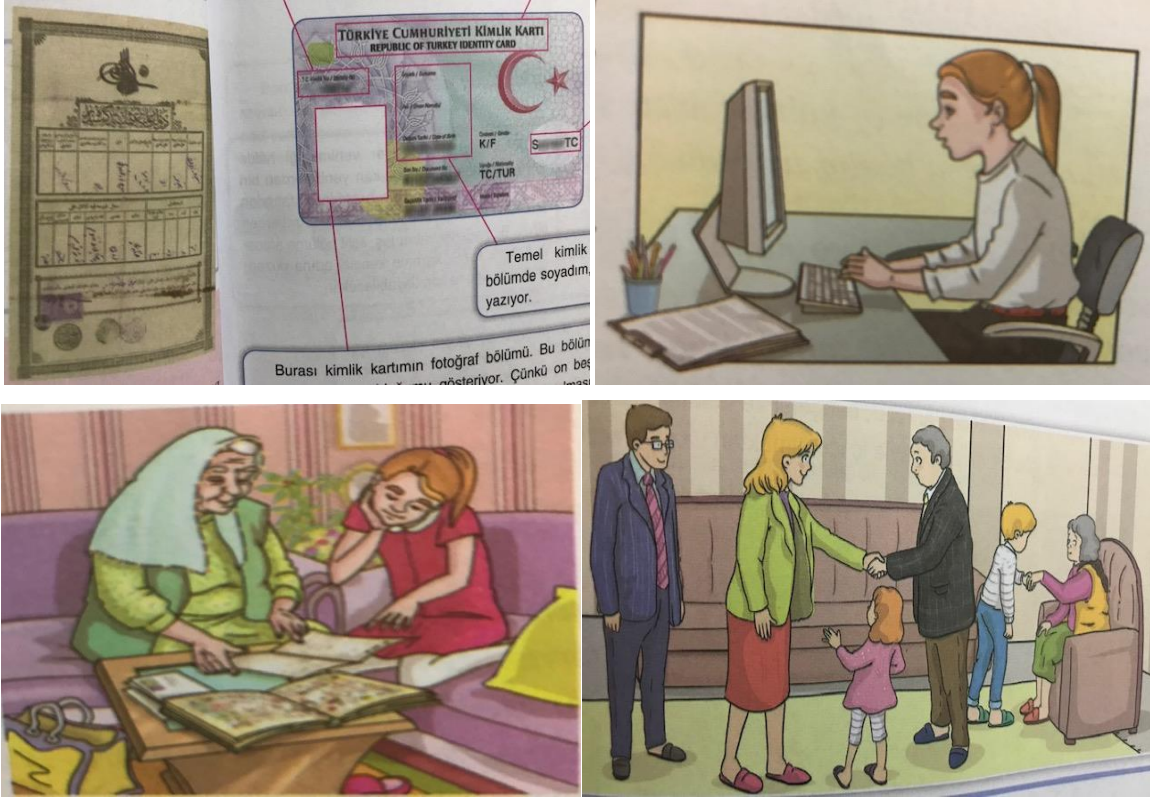


a. Değişim ve Sürekliliği Algılama ile Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerilerine Yönelik Ders Kitaplarındaki Görseller



Şekil 1. 2005 ders kitabında yer alan değişim ve sürekliliği algılama ile zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine yönelik örnek görseller

2005 ders kitabında sıklıkla kavram karikatürlerine yer verildiği görülmektedir. Karikatürler dışında kullanılan görseller ise; genellikle gerçekçi nitelikte; yani günlük yaşama uygun, yaşamda karşılaşılan resimlerdir.



**Şekil 2. 2018 ders kitabında yer alan değişim ve sürekliliği algılama ile zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine yönelik örnek görseller**

2018 ders kitabındaki görseller daha çok, metne göre çizilmiş gerçek olmayan resimlerdir. Kavram karikatürlerine yer verilmediği görülmektedir. Metne göre çizilmiş resimlerde, konuya göre tasarlanan çizimler bulunmaktadır. Kişilerin yüzleri veya çevredeki objelerin, orijinalinden farklı, daha yapay gösterildiği görülmektedir. 2018 ders kitabında, bu durumun ağır bastığı düşünülmektedir.

### b. Mekânı Algılama Becerisine Yönelik Ders Kitaplarındaki Görseller



**Şekil 3. 2005 ders kitabında yer alan mekânı algılama becerisine yönelik örnek görseller**

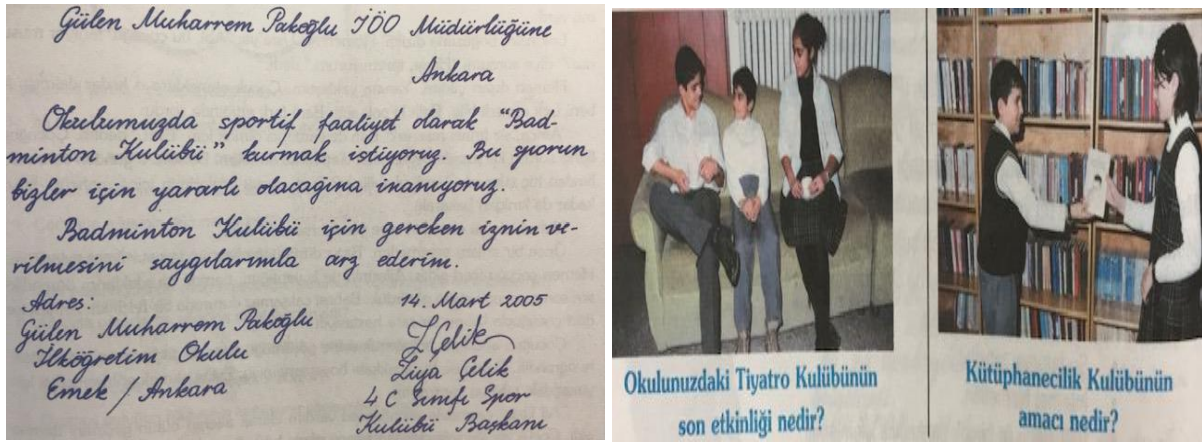
2005 ders kitabında mekânı algılama becerisine yönelik olarak, kavram karikatürü niteliğindeki çizimlerden yararlanıldığı görülmektedir.



Şekil 4. 2018 ders kitabında yer alan mekanı algılama becerisine yönelik örnek görseller

2018 ders kitabında yer alan görsellerin metne göre çizilen resimler olduğu dikkat çekmektedir. 2005'te kullanılan, karikatür niteliğindeki çizimlerin, çocukların resme baktıklarında ne anlatılmak istendiğini daha iyi anlamalarını sağlayacağı, kazandırılmak istenen becerilerin somutlaştırılmasına yarayacağı ve sınıf içi tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin sürece aktif katılımlarını arttıracığı düşünülmektedir.

### c. Sosyal Katılım Becerisine Yönelik Ders Kitaplarındaki Görseller



Şekil 5. 2005 ders kitabında yer alan sosyal katılım becerisine yönelik örnek görseller

2005'te sosyal katılım becerisine yönelik olarak kullanılan görsellerin, dilekçe örneği ve gazete haberlerinden örnekler gibi gerçek hayat durumlarıyla ilgili olduğu görülmektedir.



Şekil 6. 2018 ders kitabında yer alan sosyal katılım becerisine yönelik örnek görseller

2018 ders kitabındaki görsellerin metne göre hazırlanmış olan, sosyal ve kültürel etkinliklerden örnek resimler olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan görseller, "beceri eğitimi" açısından incelendiğinde; 2005 ders kitabında derse özgü beceriler için kullanılan görsellerde kavram karikatürlerinden sıklıkla yararlandığı, 2018 ders kitabında kavram karikatürlerinin hiç

yer almadığı ve 2005 ders kitabında daha çok görsel, daha az yazı kullanılıp bu durumun 2018 ders kitabında tam tersi olduğu tespit edilmiştir. 2005 ders kitabındaki görseller, 2018 ile karşılaştırıldığında daha gerçekçi niteliktedir.

Şahin (2014), araştırmasında; Sosyal Bilgiler ders kitaplarında görsel tasarım ilkelerinin etkili kullanılmadığı; resim, fotoğraf gibi öğelerin sıklıkla yer alıp kavram haritası, kavram karikatürleri, şema, bulmaca, grafik gibi unsurlara yer verilmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Tokcan ve Alkan (2013), Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisini incelemiş ve kavram karikatürleri ile desteklenerek yapılan öğretimin geleneksel veya programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Literatür bu durumu destekler niteliktedir (Akbaş ve Toros, 2016; Sidekli, Er, Yavaşer ve Aydın, 2014; Topcubaşı ve Polat, 2014).

### 3. Derse Özgü Becerilerin Ölçme ve Değerlendirme Boyutunda Ele Alınışı

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler dersine özgü becerilere yönelik olarak ders kitaplarında yer alan sorular incelenmiştir. Tablo 4'te, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularında, derse özgü hangi becerileri ölçmeye ağırlık verildiği ve hazırlanan soruların hangi türde oldukları yer almaktadır. Beceriler, öğrenme alanlarına göre ayrı ayrı ele alınmıştır.

**Tablo 4. 2005 ve 2018 sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarındaki derse özgü becerilerin değerlendirme sorularına göre ele alınışına yönelik bulgular**

Öğrenme Alanları	Öğretim Programları	Ele Alınan Beceriler	Soru Türü	Açık Uçlu Sorulara Kitaptan Örnekler
Birey ve Toplum	2005 Programı	Empati	Açık Uçlu	-Resimde görmüş olduğun insanların duygularını tarif edebilir misin? (sf.23) -Hikâyede geçen kadının yerinde olsan neler hissederdin? (sf.30)
	2018 Programı	Empati	Açık Uçlu Çoktan Seçmeli	-İnsanın kendisini başka insanların yerine koymasının faydaları neler olabilir? (sf. 25) -Yapmayı istediğiniz işlerle yeteneklerinizin uyumlu olup olmadığı konusunda neler söylemek istersiniz? (sf. 24) -Aşağıdaki davranışlardan hangisinin empatiyi en doğru şekilde tanımladığı söylenebilir? (sf. 32) A)Karşısındaki kişinin hissettiklerini tahmin edip ona göre davranma B)Karşısındaki kişinin dostluğunu kazanmaya çalışma C)Karşısındaki kişiye onun kendisine davrandığı gibi davranma D)Karşısındaki kişinin hatasını yüzüne vurmama
Kültür ve Miras	2005 Programı	a)Empati b)Değişim ve Sürekliliği Algılama	Açık Uçlu	a)-...bu konuşmayı dinlerken neler hissetmiş olabilir? (sf. 39) a)Şuana kadar gördüğün düşünlerde neler hissettin? (sf. 45) b)Kültürel özelliklerin değişimini mesleklerden örnekler vererek açıklayabilir misin? (sf. 65)
	2018 Programı	a)Zaman ve Kronolojiyi Algılama b)Kanıt Kullanma	Açık Uçlu	a)Çevrenizde gördüğünüz ve etnografya müzelerinde sergilenmesi gerektiğini düşündüğünüz nesnelere hangi örnekleri verebilirsiniz? (sf. 40) b)Aile tarihinizi yazarken evinizde bulunan yazılı ve görsel belgeler ile eşyalardan hangilerinin size yardımcı olacağını söyleyebilirsiniz? Neden? (sf. 34)
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	2005 Programı	Mekânı Algılama	Açık Uçlu	-Karınca yuvalarına bakarak yön tespit edebilir misin? Doğadan yararlanarak yönünü bulabilir misin? (sf. 70) -Bu tarifle postaneyi bulabilir miydin? (sf. 72)
	2018 Programı	a)Mekânı Algılama b)Konum Analizi	Açık Uçlu Boşluk Doldurma	a)Karagöz'e yönünü bulma konusunda yardım etmek isteseydiniz ona hangi önerilerde bulunurdunuz? (sf. 62) b)Güneş...doğup...batar. (sf. 90) b)Haritalar olmasaydı neleri yapmakta zorlanırdık? Neden? (sf. 77)
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	2005 Programı	-	-	-
	2018 Programı	Mekânı algılama	Açık Uçlu	-İzmit ve çevresinin ekonomik faaliyetleri ile yaşadığınız yerin ekonomik faaliyetleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? (sf. 130)
Bilim Teknoloji ve Toplum	2005 Programı	Değişim ve Sürekliliği Algılama	Açık Uçlu	-Zaman belirleme araçlarından saatin geçmişten günümüze gelişimi nasıl olmuştur? (sf. 143)

Öğrenme Alanları	Öğretim Programları	Ele Alınan Beceriler	Soru Türü	Açık Uçlu Sorulara Kitaptan Örnekler
Küresel Bağlantılar	2018 Programı	Değişim ve Sürekliliği Algılama	Açık Uçlu	-Seyahatler gibi teknolojinin gelişimiyle birlikte değişime uğrayan insan faaliyetlerine başka hangi örnekleri verebilirsiniz? (sf. 102) -İlk halinden günümüze kadar en köklü değişime uğramış olan teknolojik ürün hangisidir? Neden? (sf. 120)
	2005 Programı	-	-	-
	2018 Programı	Eleştirel Düşünme	Açık Uçlu	-Sizce insanlar farklı kültürlerle neden saygı göstermelidir? (sf. 195)

Tablo 4’de Üretim, Tüketim ve Dağıtım ile Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarına yönelik olarak, 2005 ders kitabında becerileri kazandırmaya dönük sorulara yer verilmediği görülmektedir. Bu durumun, beceri eğitimine 2018 programında daha fazla önem verildiğini destekler niteliktedir. Oysaki bu öğrenme alanlarına dönük becerilerin kazandırılması için, sürecin değerlendirme sorularıyla desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Değerlendirme soruları, performans görevleri şeklinde olursa, öğrencilerin daha etkin olacağı ve bu becerileri içselleştireceği düşünülmektedir.

**Tablo 5. 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında ortak olmayan öğrenme alanlarındaki derse özgü becerilerin değerlendirme sorularına göre ele alınışı**

Öğretim Programları	Öğrenme Alanları	Ele Alınan Beceriler	Soru Türü	Açık Uçlu Sorulara Kitaptan Örnekler
2005 Programı	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Sosyal Katılım	Açık Uçlu	-Katıldığın ya da televizyondan izlediğin bir nikâh törenini anlatabilir misin? (sf. 146) -Okulunuzda başlatabileceğiniz bir sosyal etkinlik öneriniz. (sf. 159)
2005 Programı	Güç, Yönetim ve Toplum	Sosyal Katılım	Açık Uçlu	-...böyle bir yardım grubu kurmaya ne dersin? (sf. 179) -... böyle bir seçimde aday olmak ister misin? (sf. 181)
2018 Programı	Etkin Vatandaşlık	Sosyal Katılım	Açık Uçlu	-Çocukların barınma, beslenme ve sağlık hizmetlerinden gerektiği gibi faydalanmaları için neler yapılmalıdır? (sf. 155) -Okulunuzda hangi eğitsel ve sosyal etkinlikler yapılıyor? (sf. 163) -Okulunuzda Okuma Çemberi Topluluğu kurarak faaliyette bulunmak ister misiniz? (sf. 166)

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde, daha az becerinin sorular yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. 2018 ders kitabı, 2005’e göre daha fazla becerinin kazandırılmasını hedeflemektedir. 2005’te genellikle açık uçlu sorulardan yararlanılırken, 2018 ders kitabında empati ve mekân algılama becerileriyle ilgili, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorularının da bulunduğu tespit edilmiştir. 2005 ders kitabında “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında kitapta yer alan sorularda herhangi bir becerinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmemektedir. Sorular incelendiğinde ise; genel olarak 2018 ders kitabında yer alan soruların daha kapsamlı ve daha üst düzey olduğu görülmektedir. 2005 programındaki “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” ve “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanları ile 2018 programındaki ‘Etkin Vatandaşlık’ öğrenme alanında yer alan ders kitaplarındaki sorular incelendiğinde; ele alınan derse özgü becerinin “sosyal katılım” becerisi olduğu görülmektedir. ders kitaplarında sıklıkla açık uçlu sorulardan yararlanılmış olup soruların niteliği incelendiğinde; 2005’te hazırlanan soruların daha uygulamaya dönük olduğu göze çarpmaktadır. Ders kitaplarının, ölçme ve değerlendirme boyutunda; derse özgü becerilere yönelik hazırlanan soruların daha çok açık uçlu nitelikte olduğu, 2018’de daha çok becerinin sorular aracılığıyla kazandırılmaya çalışıldığı ancak kullanılan metinlere ve yararlanılan görsellere göre, ölçme ve değerlendirme bölümünde derse özgü becerilerin kazandırılmasının yeterli düzeyde olmadığı (Gülersoy, 2013) sonuçlarına ulaşılmıştır. Soruların niteliği incelendiğinde; 2005’te hazırlanan soruların daha üst düzeyde olduğu, öğrencilerin çıkarım yapmalarına yönelik olduğu görülmektedir. Literatür bu sonucu desteklemektedir (Önal ve Kaya, 2006).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki derse özgü becerilerin öğretiminin karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırmada; ders kitaplarında yer alan metinlerde, görsellerde ve kitapların ölçme ve değerlendirme bölümlerinde derse özgü becerilerin nasıl ele alındığı incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine göre; 2018 ders kitabında daha fazla becerinin, daha fazla metin türüyle öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı; 2005 ders kitabının metin türü açısından, 2018'e göre daha sınırlı olduğu görülmektedir. Metin türleri incelendiğinde; 2018 ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin, 2005 ders kitabına göre daha uzun olduğu ve 2018 ders kitaplarındaki metin türlerinin beceri kazandırılma açısından 2005'e göre daha fazla çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde, ders kitaplarındaki görsellerde sadece değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama ve sosyal katılım becerilerinin ele alındığı görülmektedir. 2005 ders kitabında bu beceriler için kullanılan görsellerde kavram karikatürlerinden sıklıkla yararlandığı, 2018 ders kitabında kavram karikatürlerinin hiç yer almadığı ve 2005 ders kitabında daha çok görsel, daha az yazı kullanılıp bu durumun 2018 ders kitabında tam tersi olduğu tespit edilmiştir. 2005 ders kitabındaki görseller, 2018 ile karşılaştırıldığında daha gerçekçi niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ise; ölçme ve değerlendirme boyutunda, 2018 ders kitabında, 2005'e göre daha fazla becerinin kazandırılması hedeflendiği görülmektedir. 2005'te genellikle açık uçlu sorulardan yararlanılırken, 2018'de çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorularından da yararlandığı tespit edilmiştir. Sorular incelendiğinde ise; genel olarak 2018 ders kitabında yer alan soruların daha kapsamlı ve daha üst düzey olduğu görülmektedir.

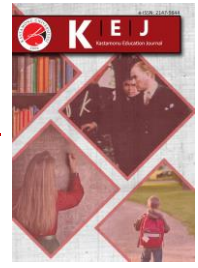
Araştırmanın sonucunda, 2005 öğretim programına göre hazırlanmış ders kitabında öğrencilere daha az becerinin kazandırılmaya çalışılmasının, beceri eğitiminin niteliği açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Nicelik bakımından fazla becerinin kazandırılma amacının, teoride faydalı görülse de öğrencilerin bu becerileri içselleştirmesi açısından zor olacağına inanılmaktadır. 2018'de metin türü açısından çeşitliliğin fazla olmasının ise, öğrenci dikkati ve ilgisi göz önüne alındığında, yararlı olabileceği düşünülmektedir. Edininim açısından yetersiz olup sayıca çok becerinin kazandırılmaya çalışılması yerine; bu durumun tersinin hedeflenmesi önerilmektedir.

Ders kitaplarındaki görseller incelendiğinde, görsellerin eğlenceli, öğrenciye dönük olması, kavram karikatürleri gibi öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde tasarlanması önerilmektedir. Fazla yazı, az resim olduğunda öğrenciler metinden sıkılabilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde uygun görsellerden yararlanılmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır. Görsellerin kurgusal olmak yerine daha gerçekçi, gerçek hayat durumlarından örnekler şeklinde verilmesinin "öğrenciye görelilik" açısından ne derece doğru olacağı üzerine çalışmaların yapılması önerilebilir. Ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak ise; öğrencilere kısa cevaplı 5N 1K soruları yönelmek yerine, 21.yüzyılın gereğine uygun şekilde; düşünen, araştıran, sorgulayan bireylerin yetişmesi açısından üst düzey düşünmeye yönlendirici, açık uçlu soruların kullanılmasının önemli olduğuna inanılmaktadır. Ders kitaplarının bu doğrultuda hazırlanarak, ölçme-değerlendirme boyutunda, nitelikli sorulara yer verilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, Y., & Toros, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif kavram karikatürleri ve kavram haritaları kullanımının akademik başarıya etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 53-68.
- Aydemir, M., & Adamaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 3(1), 106-119.
- Baloğlu-Uğurlu, N., & Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 22-42.
- Chuang, C.W., Hwang, G.J., & Tsai, W.J. (2018). A peer tutoring-based concept mapping approach to improving students' learning achievements and attitudes for a social studies course. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, 8(1), 12.
- Cüro, E., & Gömleksiz, M. N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). 4. ve 5. sınıf yeni sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen ortak becerilere ilişkin kazanımların içeriğe yansımaları. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 166-186.
- Dawson, C. (2009). Introduction to research methods: a practical guide for anyone undertaking a research project. Oxford: How to Books Ltd.
- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Online Dergisi*, 4(3), 159-166.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Hayırsever, F., & Kısakürek, M. A. (2014). Sosyal bilgiler ders kitabının ilköğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 23-42.
- Karasu-Avcı, E., & Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları "etkin vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 2(1), 1-21.
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi?. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Prof. Dr. Reşat Genç'e Armağan Özel Sayısı*, 1530-1545.

- Kaymakcı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(13), 230-255.
- Kıroğlu, K. (2006). Öğretenler ve öğrenenler için ek açıklamalarla ilköğretim programları (1-5. sınıflar). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kuş, Z., Merey, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. London: Sage Ltd.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Önal, H., & Kaya N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının (4 ve 5. sınıf) değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(16), 21-39.
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz?. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 552-563.
- Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R., & Aydın, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: karikatür. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-163.
- Sözen, E., & Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (sbdöp) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53-71.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Tokcan, H., & Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2). 1-19.
- Topcubaşı, T., & Polat, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (Ijtase)*, 3(2), 48-61.
- Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 842-873.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumundaki Türkçe Eğitimi Konulu Özet Metinlerin Akademik Yazım Tekniği Açısından Değerlendirilmesi (2016-2019 Örneklemi)<sup>1</sup>

### A review of Turkish Education Abstracts Submitted to International Primary Teacher Education Symposium in Terms of Academic Writing Technique/Style: The Sample of 2016-19

Serkan Furtun<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Türkçe Eğitimi  
Özet  
Akademik Yazım  
USOS  
Anahtar Kelime

#### Keywords

Turkish Education  
Abstract  
Academic Writing  
USOS  
Keyword

**Başvuru Tarihi/Received**  
22.05.2020

**Kabul Tarihi /Accepted**  
29.11.2020

#### Öz

Akademik yazım teknik ve ilkelerine uygun hazırlanan özetlerde çalışmanın amacı, çalışmada kullanılan yöntem ve teknikler, çalışma evreni, çalışma grubu/örneklem, veri çözümleme teknikleri ve kullanılan araçlar, bulgular ve ulaşılan sonuçlar kısaca yer alır.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Uluslararası Sınıf Eğitimi Sempozyumu (USOS)'nda sunulan Türkçe eğitimi konulu bildiri özetlerindeki akademik yazım sorunlarını ortaya çıkarmak ve çözüm önerileri üretmektir. Çalışmanın evrenini Uluslararası Sınıf Eğitimi Sempozyumuna gönderilen bildirimler, örneklemini ise 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında sunulan tüm Türkçe eğitimi konulu bildirimler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda 2016 yılından 93, 2017 yılından 34, 2018 yılından 62 ve 2019 yılından 77 özet, toplamda ise 266 çalışmanın özeti incelemeye dâhil edilmiştir. Çalışmanın ilk kısmını oluşturan anahtar kelime seçimi ve yazımında yapılan hatalar için doküman analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik kullanılmıştır.

Anahtar kelime seçiminde sayısal olarak önemli farklar görülmüştür. Sayı olarak 2016 yılında ideal düzeyde, 2018 yıllarında, farklı oranlarda anahtar kelime yer almıştır. Bununla birlikte 2017 yılında 7 özetinde hiç anahtar kelime kullanılmadığı görülmüştür. Sıklıkla kullanılan anahtar kelimelerin Türkçe eğitimi, Okuma ve Yazma olduğu tespit edilmiş, Toplamda 13 anahtar kelimenin yazımında yanlışlık olduğu görülmüş, 68 anahtar kelimenin de kullanımında mantık ve anlam hataları tespit edilmiştir.

Çalışmaların neredeyse yarısında amaç cümlelerinin olmadığı, büyük bir kısmının çalışmada nasıl bir yöntem kullanıldığını yazmadığı ve yine yarısından fazlasının ise bulguların sonuç ifadelerini taşımadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle akademik yazma, retorik ve bilimsel etik üzerine eğitimlerin düzenlenmesi, sempozyuma başvurularda özet yazım şablonu kullanılarak bir özetinde bulunması gereken tüm içeriğin başlıklar hâlinde talep edilmesi önerilebilir.

#### Abstract

In the abstracts prepared in accordance with academic writing techniques and principles, the purpose of the study, the methods and techniques used in the study, the study universe, the study group / sample, data analysis techniques and the tools used, the findings and the conclusions reached are briefly included. In this context, the aim of this study is to reveal the academic writing problems in the abstracts of Turkish Education presented at the International Primary Teacher Education Symposium (USOS) and to produce solutions. The universe of the study is the papers sent to the International Primary Teacher Education Symposium, and the sample of all the papers on Turkish Education presented in 2016, 2017, 2018 and 2019. Accordingly, 93 abstracts from 2016, 34 from 2017, 62 from 2018 and 77 from 2019 and abstracts from 266 studies were included in the review. Document analysis was made for the mistakes in the selection and writing of the keywords that constitute the first part of the study. Descriptive statistics were used to analyse the data. There were significant numerical differences in keyword selection. In terms of number, keywords were included in ideal levels in 2016 and in different rates in 2018. However, it was observed that no keywords were used in 7 abstracts in 2017.

It has been determined that the frequently used keywords are Turkish Education, Reading and Writing, it has been observed that there are errors in the writing of 13 keywords in total, logic and semantic errors were found in the use of 68 keywords. It was determined that almost half of the studies did not have purpose sentences, a large part of them did not write what method was used in the study, and again more than half did not carry the results of the results. Based on these results, it can be suggested to organize trainings on academic writing, rhetoric and scientific ethics, and to request all the content that should be included in the titles by using the abstract writing template in the applications to the symposium.

<sup>1</sup> Bu makale 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)'nda "Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumundaki Türkçe Eğitimi Konulu Özet Metinlerinin Yazım Tekniği Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı bildirim genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Serkan Furtun, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Rize, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-7120-8701>



## Extended Abstract

### Introduction

Abstracts are the first part where stakeholders and researchers will contact the article. In addition to reflecting the overall research, it also gives a brief presentation of the essence of the study. In this respect, the abstract is the section of the research, in which the reader decides whether he is interested in the full text, whether it belongs to his own research area or if he / she will solve the problem.

The aim of this study is to evaluate the abstract texts on Turkish education in the International Primary Teacher Education Symposium (USOS) in terms of academic writing. In this context, it is aimed to determine the success levels in the writing of the purpose, method and findings and conclusion statements from the text units and to reveal the problems.

### Method

In this study, where the papers of the International Primary Teacher Education Symposium on Turkish Education were examined, a document was scanned. For this reason, content analysis technique was used. In this study, the data were collected from the abstracts. The data has been transformed into categories that the reader can understand. therefore, content analysis was used. The universe of the study is the abstract texts on Turkish Education of the International Primary Teacher Education Symposium. Which it has an important place and importance in Turkey USOS, very comprehensive and contains the different study areas and a total of 18 years including International held the last 5 years. For this reason, it was chosen as the study universe. The sample of the study is the summaries of all the Turkish Education topics of the International Primary School Teachers Education Symposium in 2016, 2017, 2018 and 2019. Coşkun and Kan, "The Scale of Assessment of Thesis Abstracts (TÖDÖ)" used in the article of 2013 was used as a data collection tool in this study.

### Finding

In 2016, it is seen that the number of papers with 3 keywords in the abstract text is 49, the number of papers with 4 keywords is 27 and the number of papers with 5 keywords is 17. When the keywords included in the abstracts of 2017 are analysed, it is seen that the number of papers using 3 keywords is 11, the number of papers using 4 keywords is 11, the number of papers using 5 keywords is 3, the number of papers using 6 keywords is only 2. Again, in 2017, it was seen that no keywords were used in 7 papers. This is a very high rate compared to the number of papers presented in the relevant year. It is seen that 4 of the papers in 2018 included 2 keywords, 36 of them contained 3 and 20 of them included 4 keywords. The number of papers using five keywords is only 2. 2 keywords were used in 9 of the papers in 2019. 3 papers were used in 43 papers and 4 keywords were used in 23 papers. The number of papers using 5 keywords is only 3. When the papers in 2016 were examined, it was seen that there were misspellings in 5 keywords. No keywords were misspelled in 2017, but 5 keywords in 2018 and 4 keywords in 2019 were misspelled. It is seen that the reports in 2016 contain the purpose statements of 59.13% in a clear and understandable way. This rate is 61.1% in 2017, 56.5% in 2018 and 51.94% in 2019. While the papers in 2016 included 27.95% universe sample / study group, this information was not included in 36.55% of the papers. While 25% of the notifications in 2017 were fully included in this information, 50% did not. When looking at 2018, the rate of 33.87% of the report gives information about the universe, the sample / study group, while 33.87% of the papers are not included.

In 28.57 of the declarations in 2019, this information was fully included, while in 29.87, this information was never included. The rate of papers that contain no information about data collection tools is 55.91% in 2016, 72.22% in 2017, 38.70% in 2018 and 40.25% in 2019. 16.12% of the notifications in 2016, 16.66% of 2017 and 29.03% of 2018 and 54.54 of 2019 contain information about how the data is processed. The proportions of the papers, where information about how the data was analyzed, were never given as 70.96% in 2016, 77.77% in 2017, 54.83% in 2018 and 51.94 in 2019.

The findings and conclusion statements have a high rate of 67.74% in 2016, 63.88% in 2017, and 46.77% in 2018. In 2019, this rate has exceeded half and is seen as a very high rate such as 54.54.

### Result and Discussion

the number of keyword usage varies a lot according to years and reports. This may be due to the uncertainty of the symposium criteria or the density of the symposium. Generally, the abstracts written on the last day may have caused this result. When looking at the text units, it can be said that the most unsuccessful unit is "Findings and Results". This generally gives the impression that the abstract of the paper was written while the study was still in thought. However, the abstract should be made at the end of the study and should contain information about the study. Besides, it can be said that the other unsuccessful part is the method. This situation may be caused by not planning to work, not having a content created yet or not having enough information about the method. The method must be determined before starting an academic study. It was observed that only half of the papers examined expressed the purpose sentences in full. This rate is higher than other units, but it can still be said to be insufficient for academic studies.

## GİRİŞ

Bilim, evreni, toplumu ve insanı araştırma konusu yapan gözleme deneye ve akla dayanarak sistematik yollarla elde edilen bilgileri tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 6). Bilim, düzenli ve sistematik çalışmalardır (Arıkan, 1995, s. 3). Bilim bir uğraşı süreci ve insanın belirlediği hedefler üzerine sistemli ve düzenli bir yolla ilerlemesidir. İnsanlığın ve toplumların sürekli ilerleyebilmesi ve çağdaş uygarlıkları yakalayıp yarışabilmesi için toplumlar bilime ve bilimsel çalışmalara önem vermektedir.

Bilim insanları ve araştırmacılar yaptıkları çalışmaları, elde ettikleri bulguları daha çok kişinin faydalanabilmesi ve sorunlara çözüm olabilmesi için bilim dünyasına sunmaktadırlar. Bilim dünyası doğası gereği araştırma faaliyetlerinde bulunmakta, söz konusu araştırmalardan çeşitli çevrelerin yararlanabilmesi için bunları yayımlamaktadır (Al, 2008, s. 284). Bilimsel araştırma; problemleri sınırlandırarak, güvenilir ve geçerli çözümler bulmak amacıyla, planlı ve dizgesel olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Erkuş, 2011, s. 47). Bilimsel bir araştırmanın gayesi, sonuçların diğer insanlarla paylaşılması esasına dayanır (Aktaş ve Serap, 2015, s. 77). Bilim insanları ne kadar iyi ve yeni çalışmalar yaparlarsa yapsınlar bunları paylaşım bilimsel bir ortama aktarmadıkları sürece, ölü bir bilim olmaktan öte gidemeyecektir (Özkaya ve diğerleri, 2012, s. 65). Bu tür bilimsel araştırmalar bilinmezli bilinir kılmak, sorunlara çözüm üretmek, sosyal ve kültürel unsurları tanımlayıp açıklamak için yapılmaktadır (Uçak ve Birinci, 2008, s. 188).

Bilimsel yönetimin araştırmacıları hatalardan koruyacak mekanizmalar içermekle birlikte araştırmacıların uyguladıkları süreçler ve çalışmanın bulguları diğer araştırmacılar tarafından denetlenmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 119). Bilimsel çalışmaların diğer araştırmacılar ile paylaşımı ve paydaşların bu çalışmalar üzerinden bir yol takip etmesi yazılı ya da sanal ortamlarla mümkündür. Bu tür paylaşımlarda ise çalışmanın anlaşılır, okunabilir olması için bir sistem ve düzen olması beklenir. Her düzenin bir sistemi olduğu gibi akademik çalışmaların da bir sistemi bulunmaktadır. Bu, akademik araştırmaların doğasında vardır.

Bilimsel bir araştırma makalesi, uygun bir düzen içinde, başlık, özet, giriş, materyal ve yöntem, bulgular ve tartışma kısımlarından oluşmaktadır (Tischler, 2005, s. 30). Bireylerin eleştirel bakma becerilerini sergiledikleri, fikirlerini etkili biçimde tartıştıkları ve ortaya koydukları düşüncelerin farklı kaynaklardan yararlanılarak desteklendiği yazma çeşididir (Tok, 2013, s. 3). Bilimsel bir araştırma, kurallara uygun bir şekilde hazırlanan rapor sayesinde bilim dünyasına tanıtılmaktadır. Bilim dünyasında yürütülen akademik çalışmalarda üretilen yeni fikir ve tartışmaların paylaşılmasıyla akademik iletişim sağlanır. Başka bir deyişle akademik yazma, raporlarının tamamında uyulması gereken birtakım biçimsel ve içerik özellikleriyle ilgili kurallar bütünü olup farklı boyutlarda ele alınabilir (Bahar, 2014, s. 208).

Bilimsel araştırmalar özet ile başlar. Doğru ve eksiksiz özet yazabilme becerisi akademik çalışmanın merkezinde yer almaktadır (Akt. Deneme, 2009, s. 85; Barnet ve Stubbs, 1995, s. 302). Özetler, paydaşların ve araştırmacıların makale ile iletişime geçeceği ilk kısımdır. Araştırmanın genelini yansıtmadığı yanı sıra çalışmanın özünün de kısa bir sunumunu yapmaktadır.

Akademik metin, bilginin akademik ya da profesyonel ortamlarda iletmesi için araştırmanın ya da araştırma ürününün tüm yazı görevlerini kapsamaktadır. Bir araştırmanın ilk dikkat çeken yeri başlığı, başlıktan sonra okuyucunun makale ile iletişime geçtiği yer ise özeti olmaktadır. Başlığın içeriği yansıtmada yetersiz kaldığı durumlarda bilimsel çalışmanın özeti önem arz etmektedir (Aktaş ve Serap, 2015, s. 78). Bu yönüyle özet, okuyucunun tam metne ilgi duyup duymadığına, kendi araştırma alanına ait olup olmadığına veya sorununa çözüm getirip getirmeyeceğine karar verdiği araştırma bölümüdür. Başarısız bir özet yazımı, sözelimi özetle uygun veya önemli olmayan bilgilere yer verilmesi araştırmanın okunmamasına neden olabilecektir. Özetler, bilimsel çalışmaların öz ve kapsamlı hâlidir. Kamler ve Thomson, (2002, s. 1948)'e göre özet yazma sanatı genelde ihmal edilmektedir. Bratia, (1993, s. 120)'a göre ise bir özet, çok daha uzun araştırma raporunun bir açıklaması veya olgusal özettir. Özetle araştırmanın en önemli bilgisi ile birlikte çalışmanın dört ya da beş bulgusu ve sonucu verilmelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s. 297). Çalışmanın amaç, yöntem, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, bulgular ve sonuç kısmı yazılırken özet kısmında makalenin içindeki bilgilerden farklı bir bilgi yer almamalıdır. Özetle çalışmanın amacına, veri toplama ve çözümleme yöntemlerine, elde edilen temel bulgulara ve sonuca yönelik bilgilere ana hatlarıyla yer verilir (APA, 2012, s. 25; Bratia, 1993, s. 121; Day, 2000, s. 21; Karasar, 2014, s. 41, 2015, s. 253; Smith, 1991) Özet makaleyi temsil etmeli, 150- 300 kelime arasında olmalı, kısaltma, referans, şekil, tablo ve atıf (citation) içermemelidir (Çivilibal, 2013, s. 85; Tiryaki, 2014, s. 146).

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)'ndaki Türkçe eğitimi konulu özet metinlerinin akademik yazım açısından değerlendirilmesidir. Bu bağlamda özet metinlerinden hareketle, metin birimlerinden amaç, yöntem, bulgular ve sonuç ifadelerinin yazımındaki başarı düzeylerinin belirlenmesi ve sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

### Araştırma Soruları

2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda yer alan Türkçe eğitimi konulu bildiri özetlerinde

-amaç, yöntem, bulgular ve sonuç ifadelerinin bulunma durumu ve varsa niteliği nedir?

-amaç, yöntem, bulgular ve sonuç ifadeleri varsa ne düzeyde yer almaktadır?

İlgili yıllarda sunulan bildiri özetlerinin akademik yapısı, bildiri metnini kapsayacak düzeyde midir?

2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda yer alan Türkçe eğitimi konulu bildiri özetlerinde

- anahtar kelime var mıdır?
- anahtar kelime sayısı ve niteliği ne düzeydedir?
- seçilen anahtar kelimeler çalışmanın konusuyla ilgili midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunun Türkçe eğitimi konulu bildirilerinin incelendiği bu çalışmada doküman taraması yapılmıştır. Bu nedenle içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Krippendorff, (2004, s. 191)'a göre içerik analizi, deneysel tabanlı, süreç içerisinde açıklayıcı olan, sonuç olarak da çıkarsama yapmayı ve tahmin edebilmeyi hedefleyen bir yöntemdir. Bu analiz türü birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmeli ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamadır (Karataş, 2015, s. 63; Şimşek ve Yıldırım, 2005, s. 77). Bu çalışmada da bildiri özetlerinden hareketle elde edilen verilerin belirli kategoriler içerisinde toplanarak okuyucunun anlayabileceği biçime dönüştürülmesi amaçlandığından içerik analizi kullanılmıştır.

### Örneklem

Çalışmanın evrenini Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunun Türkçe eğitimi konulu özet metinleri oluşturmaktadır. Türkiye'de önemli bir yere ve öneme sahip olan USOS, çok kapsamlı ve çok farklı çalışma alanlarını içermekte ve son 5 yılı Uluslararası olmak üzere toplamda 18 yıldır düzenlenmektedir. Bu nedenle çalışma evreni olarak seçilmiştir. Çalışmanın örnekleme ise 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarındaki Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunun tüm Türkçe eğitimi konulu özet metinleridir. Bildiri kitaplarında özetler, çalışma alanlarına göre kategorize edilmiştir. Ancak yanlış kategorize edilen özetlerin tespiti için diğer çalışma alanları taranarak Türkçe eğitimi ile ilişkili bildiri özetleri çalışmaya dâhil edilmiş, Türkçe eğitimi kategorisi içinde ise Türkçe eğitimi ile ilgili olmayanlar örneklem içerisinde çıkarılmıştır.

Yapılan taramalar sonucunda ilgili yıllarda sunulan bildirilerden 189'unun Türkçe eğitimini konu edindiği tespit edilmiştir. Bu bildirilerin 93'ü 2016, 34'ü 2017, 62'si 2018 ve 77'si 2019 yılına aittir.

Çalışmada ele alınacak tüm özetler için özet kitapları, ilgili sempozyumun web sayfalarından alınmış ancak 2017 yılı sempozyumunun sayfası sanal ortamdan silindiğinden ve özet kitabı da bulunmadığından bu yıla ait sempozyum özet kitabına web arşiv taraması yoluyla yani "<https://web.archive.org>" ("Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu", 2017)" ile ulaşılmıştır.

Özet kitapları, alan olarak kategorik bir şekilde hazırlanmış olsa da bazı bildirilerin yanlış kategoride yer aldığı ve bazı bildiri özetlerinin de birkaç kez yazıldığı yapılan tarama ile tespit edilmiştir. Bu nedenle uzman görüşüne başvurulmuş, araştırmacı ve iki alan uzmanı ile birlikte Türkçe eğitimi alanına ait bildirileri belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Coşkun ve Kan'ın (2013) araştırmalarında kullandıkları 'Tez özetlerini değerlendirme ölçeği (TÖDÖ)' kullanılmıştır. Bu ölçek, Eyyup Coşkun ve Onur Kan tarafından (Swales, 1990)'in "Akademik ve araştırma alanlarında İngilizce: İçerik Analizi" adlı eserindeki özet metinlerin nasıl olacağıyla ilgili bölüm başta olmak üzere alan yazındaki bir özetin neler olması gerektiği (APA, 2012; Bratia, 1993; Dener ve Yıldızeli, 2006; Karasar, 2014; Roman ve Roman, 2014; Yıldızeli ve Dener, 2005; Yılmaz ve Emiroğlu, 2005) taraması neticesinde oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından örneklem içerisinde tesadüfi olarak seçtikleri 3 başarılı, 3 orta düzeyde, 3 başarısız tez özetini birlikte değerlendirmişler, bu özetleri başarılı veya başarısız kılan nitelikleri belirlemişlerdir. Taslak form, 3'ü ölçme-değerlendirme ve 2'si Türkçe öğretimi alanında olmak üzere 5 uzman tarafından yapı ve kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir (Coşkun ve Kan, 2013).

Ölçek 0-16 puan aralığında bir dereceli puanlama anahtarı şeklindedir. Araştırmacı, bu makalede kullanılmak üzere gerekli izinleri, ilgili çalışmanın ilgili yazarından almıştır. Ardından uzman görüşleri etrafında bu dereceli puanlama anahtarında, çalışmada kullanılmak üzere düzenlemeler yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Özet metinlerde yer alan anahtar kelimeler için her bir çalışma araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilerek veriler toplanmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan tüm veriler için kaç anahtar kelime kullanıldığı, anahtar kelimelerdeki yazım ve nokta hataları ve yanlış kullanım hatalarına yönelik betimsel istatistik yapılmıştır.

Özet metinlerinin metin birimlerindeki nitelik düzeylerini değerlendirmek için "TÖDÖ" kullanılmıştır. Bu ölçekte her bir maddenin karşısında başarı düzeyi puanları yer almaktadır. Bu puanların toplamı, özetin nitelik düzeyini göstermektedir.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, betimsel istatistik teknikleri (frekans, ortalama ve yüzde) kullanılarak çözümlenmiştir.

## BULGULAR

2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında yapılan Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumlarına Eğitim bilimlerinin her alanından başvuru kabul edilmiştir. Sempozyuma en yoğun katılımlardan biri Türkçe eğitimi alanından olmuştur. Hayatın ve özellikle eğitim öğretimin her evresinde var olan Türkçe eğitimi, konumu itibarıyla daha özverili ve disiplinli çalışmalıdır. Türkçe eğitimi araştırmacıları ve diğer araştırmacılar arasında disiplinlerarası çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Bu nedenle Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmalar geniş bir kitleye hitap etmektedir. Bu geniş alan yazın içerisinde bulunabilirlik de çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerle sağlanmaktadır.

### 1. Anahtar Kelimeler

#### 1.1. Özet metinlerdeki Anahtar Kelime Sayısı

Anahtar kelimeler, bir çalışmanın alan yazın taramasındaki karşılığıdır denebilir. Anahtar kelimeler, bir makalenin en önemli yönlerini tanımlayan kelimeler, kelime grupları veya kısaltmalardır. Veri tabanlarını dizinlemek için kullanılır ve okuyucuların bir arama sırasında ilgili çalışmayı bulmalarına yardımcı olur (APA, 2020, s. 73). Anahtar kelimeler ne kadar fazla olursa okuyucu ve araştırmacı ile o kadar kolay buluşabilir. Anahtar kelime seçimi genelde en çok 3-5 kelime olacak şekilde kabul görmektedir (APA, 2012, s. 98).

**Tablo 1. 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında düzenlenen Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda kullanılan anahtar kelimelerin yıllara göre dağılımı**

Yıl	0 kelime	2 kelime	3 kelime	4 kelime	5 kelime	6 kelime	Toplam
2016	-	-	49	27	17	-	93
2017	7	-	11	11	3	2	34
2018	-	4	36	20	2	-	62
2019	-	9	42	23	3	-	77
Toplam							226

Tablo 1'e bakıldığında 2016 yılında özet metninde 3 anahtar kelime bulunan bildiri sayısının 49, 4 anahtar kelime bulunan bildiri sayısının 27 ve 5 anahtar kelime bulunan bildiri sayısının 17 olduğu görülmektedir.

2017 yılındaki bildiri özetlerinin içerdiği anahtar kelimelere bakıldığında 3 anahtar kelimenin kullanıldığı bildiri sayısının 11, 4 anahtar kelimenin kullanıldığı bildiri sayısının 11, 5 anahtar kelime kullanan bildiri sayısının 3, 6 anahtar kelime kullanan bildiri sayısının sadece 2 olduğu görülmektedir. Yine 2017 yılında 7 bildiride hiç anahtar kelime kullanılmadığı görülmüştür. Bu rakam ilgili yılda sunulan bildiri sayısına oranla oldukça yüksek bir orandır.

2018 yılındaki bildirilerden 4'ünün 2 anahtar kelime, 36'sının 3 ve 20'sinin 4 anahtar kelime içerdiği görülmektedir. Beş anahtar kelime kullanan bildiri sayısı ise sadece 2'dir.

2019 yılındaki bildirilerin 9'unda 2 anahtar kelime kullanılmıştır. 43 bildiride 3 ve 23 bildiride de 4 anahtar kelime kullanılmıştır. 5 anahtar kelime kullanan bildiri sayısı ise sadece 3'tür.

Bir çalışmada ne kadar çok anahtar kelime kullanılırsa, çalışmanın bulunabilirliği o kadar yüksek olur (APA, 2012, s. 98). Anahtar kelimeler alan yazın taramalarında çalışmanın daha fazla kişiye ulaşmasını sağlar. Çalışma hakkında en öz ve net bilgiyi anahtar kelimeler vermektedir. Bu nedenle hem yeterli sayıda anahtar kelime kullanılmalı hem de çalışma hakkında bilgi verecek kelimeler seçilmelidir. Bu bağlamda tabloya bakıldığında en sık kullanılan anahtar kelime sayıları 2016'da %53 ile 3, 2017 de %32'şer ile 3 ve 4 ve 2018'de %58 ile 3, ve 2019'da %54 ile 3 olarak görülmektedir. Altı farklı anahtar kelime kullanımı sadece 2017 yılında olmuştur. Bunun yanında yine 2017 yılında hiç anahtar kelime bulundurmayan 7 bildiri özeti olduğu görülmektedir. 2019 yılında da ideal sayının altında olarak görülen yani 2 anahtar kelime barındıran bildiri sayısı ise 9'dur.

#### 1.2. Anahtar Kelime Seçimi

Seçilen anahtar kelimelerin çalışmayı yansıtmaya kadar çalışmanın kapsamı ve içeriği hakkında da bilgi vermesine dikkat edilmelidir. Anahtar kelimelerin çalışmanın alanı, konusu ve içeriği hakkında özel bilgiler içermesine dikkat edilmeli fakat bu kapsamda ne çok özel ne çok geniş anlamlara açık olmamalıdır. Aşağıdaki tabloda 2016, 2017, 2018 ve 2019 yılları arasında sunulan bildirilerde en sık kullanılan anahtar kelimeler ve bu kelimelerin kullanım sıklığı yer almaktadır.

**Tablo 2. 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında düzenlenen Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu bildiri özetlerinde yıllara göre en sık kullanılan 10 anahtar kelime**

Anahtar Kelimeler	2016	2017	2018	2019				
1	Türkçe öğretimi	11	İlkokul	3	Okuma	9	okuma güçlüğü	13
2	Okuma	10	Metin	3	Okuduğunu Anlama	6	okuduğunu anlama	9
3	Yazma	9	Okuduğunu anlama	3	Anlama,	4	ilkokul	7

Anahtar Kelimeler	2016	2017	2018	2019				
4	Okuduğunu anlama	8	Okuma	3	Dinlediğini Anlama Becerisi	4	ilkokul öğrencileri	6
5	Türkçe ders kitabı	8	Türkçe dersi	3	Öğrenci	4	Okuma	6
6	Yaratıcı drama	6	Yazma	3	Türkçe Ders Kitabı	4	içerik analizi	4
7	Türkçe eğitimi	6	Ana dil	2	Göstergebilim	3	resimli çocuk kitabı	4
8	Hikâye	5	Değerler Eğitimi	2	Kazanım	3	Sınıf öğretmeni adayı	4
9	Sınıf öğretmeni	5	Ders kitabı	2	Metafor	3	yazma becerisi	4
10	Türkçe dersi	5	Öğretim programı, Türkçe Eğitimi, Türkçe Öğretimi	2	Okuma Güçlüğü, Sınıf Öğretmeni, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	3	Türkçe ders kitabı	4

Tablo 2 incelendiğinde 2016 yılı için en sık kullanılan anahtar kelimenin “Türkçe Öğretimi” olduğu ve ele alınan konuların başında okuma ve yazma eğitim geldiği söylenebilir. Anahtar kelimelere bakıldığında yaratıcı drama tekniğinin çok kullanılan bir yöntem olduğu görülmektedir. Sözlü iletişim konularının bildirilere yeterli düzeyde konu olmadığı söylenebilir. Türkçe ders kitapları, yaratıcı drama, Türkçe eğitimi, sınıf öğretmeni ve Türkçe dersi sıklıkla kullanılan diğer anahtar kelimelerdir.

2017 yılında da en sık ele alınan konu yine okuma eğitimi olarak görülmektedir. Bu durumu yazma eğitimi takip etmektedir. Anahtar kelimelere bakıldığında konuşma ve dinleme eğitiminin hiçbir bildiriye konu olmadığı görülmektedir. Anahtar kelimelerden yola çıkarak çalışma alanlarına bakıldığında 2017 yılında ilkökul, metin, ana dil, değerler eğitimi, ders kitabı, Öğretim programı, Türkçe eğitimi, “Türkçe öğretimi” konularının ele alındığı söylenebilir. 2017 yılında değerler eğitimi ve öğretim programı 2 bildiriye çalışma konusu olmuştur.

Okuma eğitimi kavramı 2018 yılında da en çok ele alınan konu olarak yer almaktadır. Bu yılda yapılan çalışmalarda dinleme eğitimi de sıklıkla çalışılmıştır. Öğrenci ve Türkçe ders kitabı da dinleme ile aynı sayıda kullanılan anahtar kelimelerdir. Göstergebilim, kazanım, metafor, okuma güçlüğü, sınıf öğretmeni, yabancı dil olarak “Türkçe öğretimi” anahtar kelimeleri de 3’er kez kullanımla en sık kullanılan anahtar kelimelerden olmuştur. Yine bu yılda Yabancılar Türkçe Öğretiminin ve Metafor çalışmalarının en sık kullanılan çalışma alanlarından olduğu söylenebilir.

Diğer yıllar gibi 2019 yılında da en sık kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında okuma ile ilgili kavramlar görülmektedir. Tabloya bakıldığında okuma eğitiminin yanında diğer önemsenen öğrenme alanının yazma eğitimi olduğu söylenebilir. En sık kullanılan diğer anahtar kelimeler ise “ilkokul” ve “ilkokul öğrencileri” olmuştur. “Resimli çocuk kitabı, Sınıf öğretmeni adayı ve Türkçe ders kitabı da en sık kullanılan anahtar kelimeler arasındadır.

### 1.3. Anahtar Kelimelerde Yazım Hataları

Alan yazın taraması aşamasında teknolojinin geldiği noktaya paralel olarak internet kullanımı kaçınılmaz olduğundan doğru anahtar kelimeler, araştırmacıyı aradığı çalışmaya, içeriğe ulaştıracak ışık vazifesi gören sihirli sözcüklerdir (Dursun, Gün, Şengül ve Özkan, 2015, s. 214). Anahtar kelimeler çalışmanın içeriğinden bağımsız olarak hazırlanmamalıdır. Genel ifadelerden ziyade daha öz ve çalışma hakkında özel bilgiler içeren kelimeler seçilmelidir. Araştırmacıyı iyi yönlendirmeli ve onlara yardımcı olmalıdır (Dener ve Yıldızeli, 2006, s. 37).

Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında sıklıkla yazım hataları ve mantık hatalarının olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda 2016, 2018 ve 2019 yıllarında anahtar kelime yazımında yapılan yazım yanlışları yer almaktadır. 2017 yılında herhangi bir hataya rastlanılmamıştır.

**Tablo 3. 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında düzenlenen Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu bildiri özetlerindeki anahtar kelimelerde yapılan yazım yanlışları**

Yıl	2016	2017	2018	2019
Anahtar Kelimeler	Bilgilendirici metin	-	türkçe	metaphor
	konuşma becerisi		özyeterlik	ilkokuma
	Diyalojik söylev		Saraybosnada	hazıroşluk
	otoriter söylev		durumkesit	rubric
	özgüven			

Alan yazın taramasını kolaylaştırmak ve çalışmanın bulunabilirliği artırmak için anahtar kelimelerin özellikle imla ve yazım hatalarından arınık olması gereklidir. Tablo 3 incelendiğinde 2016 yılındaki bildirimlerde 5 anahtar kelimenin yazım yanlışlığı olduğu görülmüştür. 2017 yılında hiçbir anahtar kelimenin yazım yanlışlığı değildir ancak 2018 yılındaki 5 anahtar ve 2019 yılında da 4 anahtar kelimenin yazımında yanlış yapılmıştır.

Anahtar kelimelerin anlatım bozukluğu, yazım ve noktama hataları içermeyecek biçimde retorik yapısı akademik yazıya uygun olmalıdır. Aşağıdaki tabloda 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında sunulan bildirimlerde anahtar kelimelerde sıklıkla bazı hatalar yapıldığı görülmektedir.

#### 1.4. Anahtar Kelime Seçimiyle İlgili Yapılan Hatalar

İçerik hakkında önemli bilgiler içeren anahtar kelimeler makale yazımı bittikten sonra oluşturularak çalışmanın içeriği hakkında öz bilgileri içermektedir. Anahtar kelimeler yapılan alan yazın taramaları, okuyucuya istediği çalışma hakkında yapılan çalışmaları bulması ve en kısa zamanda bu çalışmalara ulaşması imkânı tanımaktadır. Aşağıdaki tabloda 2016-2018 yıllarında düzenlenen Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Türkçe konulu bildiri özetlerinde yer alan ve alan yazın taramasında çalışmaya yönlendirecek niteliği olmadığı gözlenen anahtar kelimeler yer almaktadır. Bu tabloda çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler çalışmanın sadece bir bölümüyle ilgili olup çalışmanın genelini kapsayıp kapsamamasına göre değerlendirilenler de yer almaktadır.

**Tablo 4. 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında düzenlenen Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu bildiri özetlerinde yanlış kullanılan anahtar kelimeler**

	Yıllar			
	2016	2017	2018	2019
	AB	Metin	eğitim	aile
	Alanlar	ben okuma	ANOVA	çevrim içi okuma ve anlama ve çoklu metin anlama
	geliştirme	eye tracking	edebiyat	dikkat
	metin türleri	Geçerlik	geçerlik	durum çalışması
	Medya	Güvenirlik	güvenirlik	eser
	Mobil	Kitap	hikaye türü metin	eylem araştırması
	Nitel araştırma	Tutum	kalibrasyon	görüşler
	otorite	Türkçe Öğreticisi	Yunus Emre Enstitüsü Modeli	ilkokul öğrencileri ve tabletlerle yazma
	sev	Ölçek Geliştirme	metin	kelime
	soru	Oyun	Nitel araştırma	tutum
	geliştirme	İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencileri	Ölçek	öğrenci
	tema	Empati	özyeterlik	öğretmen
	yap	dördüncü sınıf	Saraybosnada Türkiye ve Türkçe Algısı	rubric
	yöntem		Soru	
	kümülatif		şahsiyet	sorular
	metne dayalı anlama soruları		teknoloji	veliler
	otoriter söylev		tema	
	Diyalojik söylev		Yazmaya yönelik tutum	

Tablo 4'e bakıldığında 2016 yılında yapılan hataların başında yanlış anahtar kelime seçimi gelmektedir. AB, alanlar, geliştirme, metin türleri, Medya, Mobil, otorite, sev, soru, şiir, tema, yap, metne dayalı anlama soruları, geliştirme ve hikâye ifadeleri hiçbir şekilde bir sınırlandırma ve bir bilimsel çalışmayı andıracak kelime ya da kelime grupları değildir. Bununla birlikte çalışmanın yöntemini ele alan "yöntem", ile "Nitel araştırma" ifadelerinin anahtar kelime olarak verilmesi uygun değildir. Otoriter söylev ve Diyalojik söylev gibi kavramlar literatürde yer almamaktadır. Kümülatif kavramı ise akademik çalışmalarda kullanılan bir kelime değildir.

2017 yılında bildiri özetlerinde yer alan anahtar kelimelerde yapılan yanlışlara bakıldığında en sık yapılan yanlışın yanlış anahtar kelime seçimi olduğu görülmektedir. Metin, ben okuma, Kitap, Oyun ve Empati kavramları bir anahtar kelime olamayacak kadar geniş kavramlardır. "Eye tracking" yabancı dilde bir anahtar kelimedir ve bunun yerine Türkçe bir kavram kullanılması gereklidir. Çalışmanın yöntem bölümünü ilgilendiren ve herhangi bir şekilde söz konusu olan çalışmayı yansıtmayan "Geçerlik, Güvenirlik, Tutum, Ölçek Geliştirme, İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencileri ve dördüncü sınıf" anahtar kelimeleri ise yine yetersiz kullanılan anahtar kelimeler arasında yer almaktadır.

2018 yılındaki bildirilerin anahtar kelimelerine bakıldığında da yine en sık yapılan hatalar arasında yanlış anahtar kelime seçiminin görülmektedir. Eğitim, edebiyat, hikâye türü, metin, Masal, metin, Soru, şahsiyet, teknoloji, tema ve Türkçe ifadeleri çok geniş anlamlar içermektedir. Bununla birlikte hikâye türü anahtar kelimesinde yazım yanlışlığı da yer aldığından anahtar kelime olamayacak durumdadır. Çalışmada kullanılan ANOVA, geçerlik, güvenilirlik, Ölçek, Yazmaya yönelik tutum, özyeterlik ve Nitel araştırma kavramları ise anahtar kelime olarak kullanılmaması gereken kelimelerdir. Bu kavramlar çalışmanın yöntemi, yöntemde kullanılan araçları, ölçmede kullanılan araçları ve ölçmenin hangi yazılımlarla analize tabi tutulduğunu gösteren kavramlardır. Bu nedenle anahtar kelime olarak kullanılmaları çalışmayı işaret etmeyecektir. Kalibrasyon ifadesi Türkçe eğitiminde kullanılan ya da bir yöntem olarak karşımıza çıkan kavram değildir. Bununla birlikte Saraybosnada Türkiye ve Türkçe Algısı ve Yunus Emre Enstitüsü Modeli kavramları ise anahtar kelime olamayacak kadar uzun ve çalışma adı olabilecek kadar geniş anlamlar içermektedir.

2019 yılındaki yanlış ve uygun olmayan anahtar kelime kullanımına baktığımızda diğer yıllara benzer sorunlar olduğu görülmektedir. Aile, dikkat, eser, görüşler, kelime, öğrenci, öğretmen, sorular ve veliler çok genel ifadelerdir. “Çevrim içi okuma ve anlama ve çoklu metin anlama” ile “ilkokul öğrencileri ve tabletlerle yazma” anahtar kelime olamayacak kadar uzundur. Eylem araştırması, durum çalışması, rubric ve tutum gibi çalışmada kullanılan yöntem teknik ve araç gereklere anahtar kelime olarak kullanılması da uygun olarak görülmemektedir. Bunun yanında “rubric” kavramının Türkçe karşılığı dilimizde yer almaktadır.

## 2. Özetlerin Akademik Yazım Açısından Değerlendirilmesi

Bildirilerin dinlenmesini ve sempozyum katılımcıları tarafından takip edilmesini sağlayan en önemli kısım özet bölümüdür. Sempozyumlarda katılımcıların, dinlemek ve faydalanmak istedikleri çalışmalar hakkında bilgi alabilecekleri kısım özet bölümüdür. Bu nedenle özetler çalışmanın ne amaçla yapıldığını, çalışma yapılırken nasıl bir yol izlendiğini, bu çalışma ile hangi sonuçlara ulaşıp neler önerildiği hakkında kısa bilgileri içermelidir. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunun 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında yapılan Sempozyumlarındaki özet kısımlarına bakıldığında akademik yazım ve retorik açısından fazlasıyla eksik olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulan bildirilerin akademik yazım açısından değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeden aldıkları puanlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 5. Özetlerinin akademik yazım ölçütlerinden “amaç” ifadelerine göre aldıkları puanların dağılımı**

Akademik Metin Birimleri	Puan	2016	f	2017	f	2018	f	2019	f
	4	55	59.13	22	61.1	35	56.5	40	51.94
Amaç	2	29	31.18	12	33.3	27	43.5	25	32.46
	0	9	9.67	2	5.55	0	0	12	15.58

Akademik çalışmalar alanda bir eksikliği giderme ya da bir sorunu ortaya çıkarma amacıyla yapılmaktadır. Amaç ifadesi araştırmanın genel yönelimini veya odağını ortaya koyan ifadelerdir (John W. Creswell, 2012:176). Bu bağlamda amaçsız bir akademik çalışma olamaz denebilir. Tablo 5'ten özetlerin amaç ifadelerine bakıldığında 2016 yılındaki bildirilerin %59,13'un amaç ifadelerini açık ve anlaşılır bir şekilde içerdiği görülmektedir. Bu oran 2017 de %61,1, 2018 yılında ise %56,5 ve 2019 yılında ise %51,94 şeklindedir. Yayımlanan bildirilerin yaklaşık yarısından biraz fazlası amaç ifadesini tam içermektedir. Amaç ifadesini hiç içermeyen 2016 yılında 9, 2017 yılında 2 bildiri bulunmaktadır. Burada görülmektedir ki birçok bildirinin özet bölümü, çalışmanın amacını yeteri kadar ele almamış ya da hiç ele almamıştır. Bu durum bildiri özetleri için önemli sorunların başında gelmektedir.

**Tablo 6. Özetlerinin akademik yazım ölçütlerinden “yöntem” ifadelerine göre aldıkları puanların dağılımı**

Akademik Metin Birimleri	Puan	2016	f	2017	f	2018	f	2019	f
2.1. Evren ve Örneklem/ (Çalışma Grubu)	2	26	27.95	9	25	21	33.87	22	28.57
	1	33	35.48	9	25	20	32.25	32	41.55
	0	34	36.55	18	50	21	33.87	23	29.87
2.2. Veri Toplama Araçları	2	17	18.27	3	8.33	17	27.41	31	40.25
	1	24	25.80	7	19.44	21	33.87	25	32.46
	0	52	55.91	26	72.22	24	38.70	21	27.27
2.3. İşlem (Desen ve Uygulama)	2	15	16.12	6	16.66	18	29.03	42	54.54
	1	24	25.80	4	11.11	20	32.25	12	15.58
	0	54	58.08	26	72.22	24	38.70	23	29.87
2.4. Veri Çözümleme	2	19	20.43	4	11.11	13	20.96	17	22.07
	1	8	8.60	4	11.11	15	24.19	21	27.27
	0	66	70.96	28	77.77	34	54.83	40	51.94

Özetlerin önemli parçalarından biri de yöntem ifadeleridir. Bu kısım çalışmanın neleri kapsadığını ve nasıl bir yol haritası ile yapıldığı bilgisini içerir. Yöntem ne kadar sağlam tasarlanmışsa çalışma o kadar kaliteli sonuçlar içerir. Yöntem, içerisinde çalışmanın veri kaynağını, veri toplama araçlarını, veri toplama ve veri analiz sürecini barındırmaktadır. Yapılan bu incelemede söz konusu başlıklar ayrı ayrı incelenerek değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Tablo 6'da özetler bu başlıklar altında incelendiğinde 2016 yılındaki bildiriler %27,95 evren örneklem/çalışma grubunu tam anlamıyla içerirken bildirilerin %36,55'inde bu bilgiler hiç yer almamıştır. 2017 yılındaki bildirilerin %25'inde bu bilgilere tam yer verilmişken %50'sinde bu bilgiler hiç yer almamıştır. 2018 yılına bakıldığında ise oran %33,87 bildiri evren, örneklem/ çalışma grubu hakkında bilgi verirken %33,87 bildiri de bu veriler hiç yer almamaktadır. 2019 yılındaki bildirilerin 28.57'inde bu bilgiler tam olarak yer alırken 29.87'sinde ise bu bilgiler hiç yer almamıştır. Evren, örneklem/ çalışma grubu bildirilerde ortak bir sorun olarak görülmektedir. Bu sonuçlar göstermektedir ki çalışmanın evreni çalışma grubu/ örnekleme hakkında yeterli düzeyde bilgiler verilmemiş ya da bu konu hakkında hiç bilgi verilmemiştir.

Bildirilerdeki veri toplama araçlarına bakıldığında önemli eksiklikler görülmektedir. 2016 yılındaki bildirilerin %18,27'si, 2017 de %8,33'ü, 2018 de %27'si ve 2019 yılında 27,27'si veri toplama araçlarından tam olarak bahsetmektedir. Veri toplama araçları hakkında hiç bilgi içermeyen bildiri oranı ise 2016 yılında %55,91, 2017 yılında %72,22, 2018 yılında %38,70 ve 2019 yılında 40,25 gibi yüksek bir oran olarak görülmektedir. Bu sonuç da göstermektedir ki veri toplama araçları bildiri özetlerinde çok nadir yer verilmiştir.

İşlem, veri analizlerinin hangi araçlarla ve nasıl yapıldığını gösteren basamaktır. Özetle bu bilgilerin de yer alması gerekmektedir. 2016 yılındaki bildirilerin %16,12'si, 2017 yılının %16,66'sı ve 2018 yılının %29,03'sü ve 2019 yılında 54,54'ü verilerin nasıl işlendiği hakkında bilgi içermektedir. Özetlerde verilerin nasıl işlendiğine dair hiç bilgi verilmeyen oranlara bakıldığında ise 2016 yılında %58,08'i, 2017 yılında %72,22'si ve 2018 yılında %38,70'i şeklinde yüksek oranlar olarak görülmektedir. 2019 yılında bu oran 29,87 şeklindedir.

Tablodan verilerin nasıl çözümlendiği, hangi araçlar kullanıldığına dair bilgilere bakıldığında ise çok düşük oranlar görülmektedir. Bu oranlar 2016 yılında %20,43, 2017 yılında %11,11, 2018 yılında %20,96 ve 2019 yılında 22,07 şeklindedir. Buna karşılık verilerin nasıl çözümlendiğine dair bilgilerin hiç vermediği bildiri oranları 2016 yılında %70,96, 2017 yılında %77,77, 2018 yılında %54,83 ve 2019 yılında ise 51,94 gibi yüksek oranlar olarak tabloda yer almaktadır. Bu durum bize verilerin nasıl çözümlendiği hakkında yeterli bilgilerin özetlerde yer almadığını göstermektedir.

**Tablo 7. Özetlerinin akademik yazım ölçütlerinden "Bulgular ve Sonuç" ifadelerine göre aldıkları puanların dağılımı**

Akademik Metin Birimleri	P.	2016	f	2017	f	2018	f	2019	f
	4	4	4.30	4	11.11	16	25.80	17	22.07
Bulgular ve Sonuç	2	26	27.95	9	25	17	27.41	18	23.37
	0	63	67.74	23	63.88	29	46.77	42	54.54

İnceleme maddelerinde üçüncü ve sonuncu basamağı "Bulgular ve Sonuç" basamağıdır. Bu basamakta bulgular hakkında kısa bilgiler ya da tahmini bulgular hakkında ön görümlere yer verilir. Tablo 7'de bildiri özetlerinde yer alan bulgular ve sonuçlara bakıldığında 2016 yılında bulgu ve sonuçlara yer veren bildiri oranı %4,30, 2017 yılında %11,11, 2018 yılında %25,80 ve 2019 yılında ise 22,07 gibi çok düşük oranlar olarak görülmektedir. Buna karşılık hiçbir şekilde bu bilgilerin yer almadığı bildiriler 2016 yılında %67,74, 2017 yılında %63,88, 2018 yılında %46,77 gibi yüksek oranlara sahiptir. 2019 yılında ise bu oran yarıdan fazlayı geçerek 54,54 gibi oldukça yüksek bir oran olarak görülmektedir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulan bildiri özetlerinin akademik yazma açısından niteliği değerlendirilmeye çalışılmış, bu kapsamda 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında yapılan sempozyumlardaki Türkçe eğitimi üzerine olan çalışmalar akademik yazım ve sunulan bildiri sayısı, anahtar kelime kullanımı, yazımında ve seçiminde yapılan hatalar, sayısı ve sıklığı gibi sayısal nicelikler açısından incelenerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

15'inci (2016 yılı), 16'ncı (2017 yılı), 17'nci (2018) ve 18'inci (2019) Uluslararası Sınıf Eğitimi Sempozyumlarında toplamda 266 Türkçe eğitimi ana temalı bildiri sunulmuştur. Bunlardan Türkçe eğitimi üzerine en fazla bildiri 93 adet ile 2016 yılına, en az bildiri 34 adet ile 2017 yılına 62 tanesi 2018 yılına ve 77 tanesi de 2019 yılına aittir. Yıllara göre bakıldığında sunulan bildiri sıklığında büyük farklar görülmektedir. Bu durum sempozyum katılım oranının yıllara göre farklılaşmasıyla açıklanabilir. Bir diğer etken olarak da Millî Eğitim Bakanlığının [MEB] Türkçe Dersi Öğretim Programının bazı yıllarda değişiklik yapması ve bilim insanlarının bu değişiklikler üzerine sempozyum platformlarında yapılan değişiklikleri tartışmalarının Türkçe eğitimi çalışmalarının sıklığını etkilediği söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı 2015 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015)'nda köklü bir değişikliğe gitmiştir. Yine 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017)'nda birkaç köklü güncelleme yapmıştır. Bu değişiklikler ve güncellemelerin ardındaki yıllar olan 2016 ve 2018 yıllarında bildiri sayısındaki artışa bu durumun etki ettiği görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki bu değişikliklerin bildiri sayılarını önemli düzeyde etkilemesi "Türkçe öğretimi" üzerine yapılan çalışmaların konu bakımından sınırlı olduğunu da göstermektedir.

Anahtar kelimeler bilimsel çalışmaların alan yazındaki kimliği gibidir. Bu nedenle özetin ayrılmaz ve önemli bir parçasıdır. Zaten APA da anahtar kelime sayısının 3-5 arası sayıda olmasını beklemektedir. 15, 16, 17 ve 18. USOS'ta sunulan bildirilerin anahtar kelimeleri sayısına bakıldığında 2016 yılında 49 özetle 3, 27 özetle 4 ve 17 özetle 5 anahtar kelime kullanılmıştır. 2017 yılında 11 özetle 3, yine 11 özetle 4, 3 özetle 5 ve 6 özetle ise 2 anahtar kelime kullanılmıştır. 7 özetle ise hiçbir anahtar kelime kullanılmamıştır. Bunun yanında sıklıkla 3 ve 4 anahtar kelime yer almış, sadece 2017 yılında 6 anahtar kelime kullanılmıştır. 2018 yılında 36 özetle 3, 20 özetle 4 ve 2 özetle 5 anahtar kelime kullanılmıştır. Bunların yanında 4 özetle de sadece 2 anahtar kelime kullanılmıştır. 2019 yılına bakıldığında 9 özetle 2, 42 özetle 3, 23 özetle 4 ve 3 özetle ise 5 anahtar kelime kullanıldığı görülmüştür. Tüm yıllara bakıldığında yığılmanın 3 ve 4 anahtar kelimedeki olduğu görülmektedir. Bu durum sempozyum kriterlerinin açık ve net olmamasından ya da sempozyum yoğunluğundan kaynaklı olabilir. Genellikle son gün yazılan bildiri özetleri de bu sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir.

Bir çalışmadaki anahtar kelimelere bakıldığında o bilimsel çalışmanın çalışma alanı ve çalışılan konusu hakkında bilgiler de elde etmek mümkündür. Okuyucular, alan yazını tarama esnasında anahtar kelimelerin aracılığı ile özet ve çalışmalara ulaşmaktadır (Sevim ve Erem, 2012; Turan, Sevim ve Tunagür, 2018). Akademik çalışmaların alan yazındaki kodu görevini üstlenen anahtar



kelimelerin seçiminde bu nedenle özenli ve dikkatli olunması beklenmektedir. Bu bağlamda 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında Uluslararası Sınıf Eğitimi Sempozyumunda en sık kullanılan 10 anahtar kelime ele alınmıştır.

2016 yılında en sık kullanılan anahtar kelime ‐Türkçe Öğretimi‐ olmuştur. Yine en sık kullanılan 10 anahtar kelime arasında Türkçe Ders Kitabı, Türkçe Eğitimi ve Türkçe Dersi yer almaktadır. Bu anahtar kelimeler genel olarak çalışmanın Türkçe eğitimi alanı ile ilgili olduğunu ve çalışmaların Türkçe dersi ile ilgili olduğunu vermektedir. Çalışmalarda öğrenme alanı olarak ise en sık Okuma (10 adet) ve Yazma (9 adet) öğretim alanlarına yer verilmiştir. Öğrenme alanlarından Sözlü İletişim öğrenme alanının çok az çalışmaya konu olduğu söylenebilir. Mili Eğitim Bakanlığının 2015 yılında yayınladığı Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2015)‘na bakıldığında 196 adet ile en fazla Okuma öğrenme alanına ait kazanımın olduğu görülmektedir. Programda en az ise 128 adet kazanım ile Sözlü İletişim öğrenme alanı yer almaktadır. Bu durumun, yapılan çalışmaların konu dağılımını etkilediği düşünülebilir. Metin türü olarak ise sıklıkla Hikâye türünün inceleme konusu olduğu görülmektedir. Bunu, her sınıf düzeyinde kullanılan ve en sık kullanılan metin türü olması, yapılan çalışma sayısını etkilediği düşünülebilir. Yine 2016 yılında bir öğrenme-öğretmen yöntem-tekniklerinden olan ‐yaratıcı drama tekniği‐ de 6 çalışmaya konu olmuştur.

2017 yılında en sık kullanılan anahtar kelime ilkökul olmuştur. Öğrenme alanı olarak yine sıklıkla Okuma (3 adet) ve Yazma (3 adet) alanları çalışılmıştır. Sözlü İletişim öğrenme alanı çalışmalarda çok az yer bulabilmiştir. Söz konusu yılda Ana Dil, Türkçe Dersi, Öğretim Programı, Türkçe Eğitimi, Türkçe Öğretimi, Ders kitabı anahtar kelimelerinin de çalışmalara sıklıkla konu olduğu görülmektedir.

2018 yılında sıklıkla kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında en sık kullanılan anahtar kelimelerin Okuma öğrenme alanı ile ilgili olduğu görülmektedir. Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Güçlüğü üzerine toplamda 18 anahtar kelime yer almaktadır. Bu yılda ilk kez Dinlediğini Anlama Becerisi 4 adet ile sık kullanılan öğrenme alanı olmuştur. Bunun nedenlerinden biri olarak 2017 Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2017)‘nda Dinleme/ İzleme ve Konuşma öğrenme alanlarının kazanım sayılarının artmış olması söylenebilir. Çalışmaların Türkçe Öğretimi alanı ile ilgili olduğunu gösteren anahtar kelimeler bu yılda çok az kullanılmıştır. Bunun yerine daha belirleyici Gösterebilim, Metafor, Kazanım, Okuma Güçlüğü ve Sınıf Öğretmeni gibi anahtar kelimelerin seçildiği görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusu ilk defa 2018 yılında sıklıkla ele alınmıştır. Bunun nedeni olarak 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığının Suriyeli çocukların resmî okullara yönlendirilmesine ve Türkçe müfredatla eğitim almasına karar vermesi görülebilir. Birçok araştırmada öğretmenler Suriyeli öğrencilerle sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir (Koçoğlu ve Yelken, 2018). Yaşanan sorunlardan dolayı çözüme yönelik çalışma yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır denebilir.

Çok genel anlamlar içeren Anlama (4 adet) ve Öğrenci (4 adet) kelimelerinin de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında anahtar kelime seçiminde diğer yıllara göre daha özenli davranıldığı ve seçilen anahtar kelimelerin çalışmaların özünü daha çok yansıttığı görülmüştür.

2019 yılında en sık kullanılan anahtar kelime ‐okuma güçlüğü (13 adet)‐ olmuştur. Bununla birlikte en sık kullanılan anahtar kelimeler okuma eğitimi ile ilgili kavramlardan oluşmaktadır. Diğer sıklıkla kullanılan ‐yazma becerisi‐ ile öğrenme alanı olarak en sık çalışan iki konunun okuma eğitimi ve yazma eğitimi olduğunu göstermektedir. ‐İlkokul‐, ‐İlkokul öğrencileri‐ ve ‐sınıf öğretmeni adayı‐ anahtar kelimelerinin de sıklıkla kullanılması, çalışma grubu olarak genellikle ilkökölün seçildiği göstermektedir. İçerik analizi, resimli çocuk kitabı, Türkçe ders kitabı ile sınıf öğretmeni adayı diğer en sık kullanılanlar anahtar kelimelerdir. Bu kavramlar aynı zamanda araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan çalışma materyallerini de göstermektedir.

Anahtar kelime seçimiyle ilgili sayısal verilere bakıldığında en sık kullanılan anahtar kelimenin, çalışmanın alanını da vurgulamak üzere seçilen ‐Türkçe Öğretimi‐ anahtar kelimesi olduğu görülebilir. İkinci olarak ise öğrenme alanı ile ilgili anahtar kelimelerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Anahtar kelimelerde sıklıkla çok genel ifadeler yer almaktadır. Hâlbuki anahtar kelime seçerken kendi çalışmasını diğer araştırmacılar tarafından ulaşılabilirliği en kolay hale getirmeyi amaçlamaktadır (Tatar ve Tatar, 2008). Bunun yanında çalışmayı yansıtmak anahtar kelimelerin sayısının ise azlığı dikkat çekmektedir. Bu durum anahtar kelime seçimindeki önemli yanlışlardan biridir.

Çalışmalarda sıklıkla yapılan hatalardan biri de anahtar kelime yazım yanlışlarıdır. 2016 yılında ‐Bilgilendiri metin, konuşma becerisi, Diyalojik söylev, otoriter söylev, özgüven‐ 5 anahtar kelimelerinin yazımı yanlıştır. 2018 yılında ise Türkçe, özyeterlik, Saraybosnada, durumkesit olmak üzere 4 farklı anahtar kelimenin de yazımı yanlıştır. 2019 yılında ise 4 anahtar kelimenin yazımında yanlış yapılmıştır. Bunlar ‐Metaphor, ilkokuma, hazırouluşluk ve rubric‐ kelimeleridir. Bu yazım yanlışları bildirileri araştırmacı ve okuyucular tarafından bulunabilirliğini düşürmektedir. Alan yazına katkısı olabilecek çalışmalar sadece sempozyum sunum gününde kalacaktır.

2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarındaki sempozyum bildirilerinde anahtar kelimelerin yanlış yazımının yanında sıklıkla yanlış anahtar kelime seçimi hatası da yapılmıştır. Yanlış kullanımların başında bir sınırlandırmaya sahip olmayan çok genel ifade içeren anahtar kelime seçimi gelmektedir. 2016 yılında kullanılan ‐AB, Alanlar, geliştirme, metin türleri, Medya, Mobil, otorite, sev, soru, şiir, tema, yap, metne dayalı anlama soruları, geliştirme, hikâye‐ anahtar kelimeleri, çok geniş anlamlar içermektedir. Çalışmanın yöntemi hakkında bilgi veren Nitel araştırma ve yöntem ifadeleri de doğru anahtar kelime olarak görülmemektedir. Kümülatif ise Türkçe karşılığı olan ve bunun yanında da alan yazında yeri çok sınırlı olan bir anahtar kelimedir. Diyalojik söylev ve otoriter söylev alan yazında yer almayan ve muhtemel ki yanlış çeviriden kaynaklı yanlış yazılmış anahtar kelimelerdir. Anahtar kelimelerin yazım yanlışları, makalenin yazarından kaynaklı olabileceği gibi baskı hatasından da oluşabilecek bir durumdur. Bu durumda düzenleme kurulunun daha dikkatli olması gerekmektedir.

2017 yılında kullanılan “Metin, Kitap, Türkçe Öğreticisi, Oyun, Empati ve dördüncü sınıf” anahtar kelimeleri çok genel anlamlar içermekte ve çalışmayı yansıtacak düzeyde değildir. “ben okuma” ile ne anlatılmak istendiği anlaşılammamaktadır. “eye tracking” kavramının Türkçe karşılığı bulunmakta, Türkçe özetle Türkçe karşılığı kullanılması beklenmektedir. Çalışmanın yöntemini ifade eden “Geçerlik, Güvenirlik, Tutum, Ölçek Geliştirme” anahtar kelimeler ise önerilen anahtar kelime kullanım yazımı olarak görülmemektedir. “İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencileri” ise anahtar kelime olamayacak kadar uzundur.

2018 yılında kullanılan “eğitim, edebiyat, hikâye türü metin, Masal, metin, Soru, şahsiyet, teknoloji, tema ve Türkçe” anahtar kelimeleri çok genel ifade içermekte ve çalışmayı yansıtacak düzeyde değildir. Çalışmanın yöntemi ve yöntem içeriği hakkında bilgi veren ANOVA, geçerlik, güvenilirlik, Nitel araştırma, Ölçek, özyeterlik ve Yazmaya yönelik tutum, ifadeleri de doğru anahtar kelime olarak görülmemektedir. Herhangi bir şekilde bir içerik yansımayan ve literatürde de yeri olmayan Yunus Emre Enstitüsü Modeli ile kalibrasyon anahtar kelimeleri de yanlış olarak görülmektedir. Bunun yanında çalışmanın konusu olabilecek kadar uzun olan “Saraybosnada Türkiye ve Türkçe Algısı” ifadesi de bir çalışmasının konusu olup anahtar kelime olmayacak kadar uzundur.

2019 yılında da anahtar kelime seçiminde yanlışlar ve hatalar olduğu görülmektedir. Çevrim içi okuma ve anlama ve çoklu metin anlama ile ilkökul öğrencileri ve tabletlerle yazma, anahtar kelime olamayacak kadar uzundur. Aynı zamanda bir anahtar kelime ile birkaç anlam içermektedir. Aile, dikkat, eser, görüşler, kelime, tutum, öğrenci, öğrenci, öğretmen, sorular, veliler anahtar kelimeleri çok geniş anlamlar içermektedir. Bunun yanında rubric, eylem araştırması ve durum çalışması kavramları ise çalışmanın yöntem ve teknik ile ilgili olduğundan ve çalışmayı yansıtmadığından anahtar kelime olarak görülmemektedir.

Bildiri özetlerinin metin birimleri incelendiğinde oldukça düşük sonuçlar gözlemlenmiştir. Özet bölümünde çalışmanın amacının anlatımı 2016 yılında %59,13, 2017 yılında %61,1, 2018 yılında %56,5 ve 2019 yılında ise %51,94 olarak görülmüştür. İncelenen özetlerin neredeyse yarısı amaç ifadesini tam kuramamıştır.

Bildirilerin yöntem bölümleri Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu başlığı altında başarı 2016 yılında %27,95, 2017 yılında %25, 2018 yılında %33,87 ve 2019 yılında %28,57 olarak görülmüştür. Özetlerin büyük bir kısmında çalışmanın örnekleminin ya da çalışma grubunun ne olacağı ve evreninin ne olduğu anlatılamamıştır.

Veri toplama araçlarının aktarımında bu oranlar daha düşüktür. 2016 yılında %18,27, 2017 yılında %8,33, 2018 yılında %27,41 ve 2019 yılında %40,25 olarak gözlemlenmiştir. Birçok bildiri de veri toplama aracı ya yer almamaktadır ya da eksikliklerle doludur.

Verilerin işlenmesi sürecinde de veri oranı oldukça düşüktür. Bu oranlar 2016 yılında %16,12, 2017 yılında %16,66, 2018 yılında %29,03 ve 2019 yılında %54,54 şeklindedir. Verilerin işlenmesi sürecinin 2019 yılında diğer yıllara oranla biraz daha iyi olduğu söylenebilir.

Veri çözümleme aşamasının anlatımı da yine aynı ölçüde düşük olarak gözlemlenmiştir. Bu oranlar 2016 yılında %20,43, 2017 yılında %11,11, 2018 yılında %20,96 ve 2019 yılında %22,07 şeklindedir.

Özet bölümlerinin Bulgular ve sonuç içeren ifadelerine bakıldığında ise oranların oldukça düşük olduğu görülmektedir. 2016 yılında %4,30, 2017 yılında %11,11, 2018 yılında %25,80 ve 2019 yılında %22,07 olarak yer almaktadır. Neredeyse hiçbir bildiri de bulgular ve sonuç kısımları hakkında hiç bilgi verilmemiştir.

Metin birimlerine bakıldığında en başarısız birimin Bulgular Sonuç olduğu söylenebilir. Bu genellikle bildiri özetinin çalışma daha düşünce aşamasındayken yazıldığı izlenimi vermektedir. Hâlbuki özet çalışmanın sonunda yapılmalı ve çalışma hakkında bilgiler içermelidir. Bunun yanında diğer başarısız bölümün yöntem olduğu söylenebilir. Bu duruma daha çalışmanın planlanmaması, bir içeriğin henüz oluşturulmaması ya da yöntem hakkında yeterli düzeyde sahip olunmaması neden olmuş olabilir. Bir akademik çalışmaya başlanmadan önce yöntemin belirlenmesi ve iyi desenlenmesi gereklidir. İncelenen bildirilerin ancak yarısında amaç cümlelerinin tam anlamıyla ifade edildiği görülmüştür. Diğer birimlere göre bu oran daha yüksektir ancak yine de akademik çalışmalar için yetersiz olduğu söylenebilir.

## ÖNERİLER

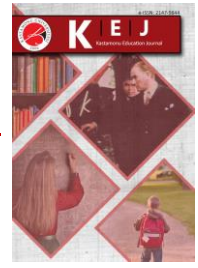
Çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Sempozyumların bildirilerinin hakemlik sürecinin daha titizlikle ele alınması sağlanabilir.
2. Sempozyum düzenleme kurulu bildirilerin toplanması aşamasında daha titiz ve duyarlı davranarak kalite ve niteliğin artırılmasını sağlayabilir.
3. Sempozyum düzenleme kurulu, bildirileri bir şablon içerisinde toplayarak bir özetle bulunması gereken tüm içeriği başlıklar hâlinde isteyebilir.
4. Alana ilişkin bu tür akademik yazım çalışmaları artırılabilir.
5. Bu tarz çalışmalar diğer eğitim bilimleri alanlarında da özetleri veya bilimsel çalışmaları inceleyen araştırmalar şekliyle yapılabilir. Bu sayede akademik yazım akademisyenler tarafından daha da önemsenebilir.
6. Akademik çalışmalar yapan araştırmacılar için bilimsel araştırma yöntemleri dersi akademik yazım için yeterli düzeyde tamamlayıcı değildir. Bunun yanında akademik yazma, retorik ve bilimsel etik üzerine de hizmet içi dersler verilebilir.

**KAYNAKÇA**

- Aktaş, E. ve Serap, U. Y. (2015). Türkçe Eğitimi Alanındaki Makale Özetlerine Yönelik Bir İçerik Analizi. *Turkish Studies*, 10 (Volume 10 Issue 7), 73–96. doi:10.7827/turkishstudies.8121
- Al, U. (2008). Bilimsel Yayınların Değerlendirilmesi: h-endeksi ve Türkiye'nin Performansı. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 263–285.
- APA. (2012). *Publication manual of the American Psychological Association*. Association, American Psychological (6. bs., C. 6).
- APA. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. American Psychological Association. Washington: American Psychological Association. Doi:10.1037/0000165-000
- Arıkan, R. (1995). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Tutubay Ltd. Şti.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü Eğitimde Akademik Yazma ve Önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209–233. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13425> adresinden erişildi.
- Bratia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings (C. 16)*. London: Longman.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çivilibal, M. (2013). Bilimsel Bir Makale Nasıl Yazılır ve Yayınlanır? *Haseki Tıp Bülteni*, 51(3), 85–88. doi:10.4274/Haseki.1233
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge (6. bs.). London. Doi:10.1080/19415257.2011.643130
- Coşkun, E. ve Kan, O. (2013). Lisansüstü Tezler Ait Özet Metinlerinin Yazım Tekniği Bakımından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 299–313.
- Day, R. A. (2000). *Bilimsel Bir Makale Nasıl Yazılır ve Yayınlanır? (Çev. Gülay Aşkar ALTAY)*. TÜBİTAK Yayınları. Ankara.
- Deneme, S. (2009). İngilizce Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 87–91. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Dener, H. I. ve Yıldızeli, A. (2006). Öz Yazma: Süreç ve İlkeleri. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık 4. Ulusal Sempozyumu (17 Kasım 2006- Ankara)*, 37–48. <http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page37-48.pdf> adresinden erişildi.
- Dursun, M., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yazılmış Bilimsel Makalelerde Geçen Anahtar Sözcüklere İlişkin Bir İçerik Analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 213–237. doi:10.7822/omuefd.215246
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- John W. Creswell. (2012). *Educational Research (4. bs.)*. Boston.
- Kamler, B. ve Thomson, P. (2002). Abstract Art or the Politics and Pedagogies of Getting Read. *Australian Association for Research in Education, Annual Conference içinde (C. 1, ss. 11–27)*. Brisbane, Queensland. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2002/kam02252.pdf> adresinden erişildi.
- Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 63–80.
- Koçoğlu, A. ve Yelken, T. Y. (2018). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ile İlgili Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131–160. doi:10.14689/issn.2148
- Krippendorff, K. (2004). *Mixed-basis band-structure interpolation scheme applied to the fluorite-structure compounds NiSi<sub>2</sub>, AuAl<sub>2</sub>, AuGa<sub>2</sub>, and AuIn<sub>2</sub>*. Sage Publications (2. bs.). Thousand Oaks, California. Doi:10.1103/PhysRevB.31.3460
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özkaya, Ö., Bingöl, D., Üşçetin, İ., Aksan, T., Karahangil, M. ve Akan, M. (2012). Tıbbi Bilimsel Makale Yazımında Temel Kurallar, Tercihler ve Seçenekler Nelerdir? *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(2), 65–71. doi:10.5222/otd.2012.065
- Roman, A. F. ve Roman, R. M. (2014). The Relation Discourse–Text and Textuality. *Pro-pragmatic Self-reference on Speech. Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 163, 214–219. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.309
- Sevim, O. ve Erem, N. H. Ö. (2012). Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Başlıklarına ve Özetlerine Eleştirel Bir Bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 174–186. doi:10.7884/teke.69
- Smith, C. B. (1991). *Guide to Business Research: Developing, Conducting, and Writing Research Projects (2. bs.)*. Chicago: Nelson-Hall.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Araştırmalarının Analizi I: Anahtar Kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89–103. doi:10.17679/iuefd.60529
- Tiryaki, O. (2014). Bilimsel Yayın Hazırlama Teknikleri. *ÇOMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 143–155. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/237510> adresinden erişildi.
- Tischler, M. E. (2005). *Scientific Writing Booklet*. Department of Biochemistry & Molecular Biophysics University of Arizona. Arizona. Doi:10.1037/h0054501
- Tok, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1–25. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/182886> adresinden erişildi.
- Turan, L., Sevim, O. ve Tunagür, M. (2018). Türkçe Eğitimi Alanındaki Doktora Tezlerinin Özet Bölümlerine Yönelik Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6/11 (October), 29–44.

- Uçak, N. Ö. ve Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187–204. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/410> adresinden erişildi.
- Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. (2017). Erişim: (8 Haziran 2019) tarihinde <https://web.archive.org/web/20170513121049/http://www.usos2017.com/> adresinden erişildi.
- Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 2016. (2016). (8 Haziran 2019) tarihinde <http://usos2016.com/> adresinden erişildi.
- Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 2018. (2018). (8 Haziran 2019) tarihinde <http://usos2018.soedernegi.org/> adresinden erişildi.
- Yıldızeli, A. ve Dener, H. I. (2005). Makalelerde Öz Hazırlama Üzerine. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık 3. Ulusal Sempozyumu içinde* (ss. 170–199). Ankara. [http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum3/014\\_aytac.pdf](http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum3/014_aytac.pdf) adresinden erişildi.
- Yılmaz, M. C. ve Emiroğlu, O. N. (2005). Bilimsel makale nasıl yazılır? *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1(2), 26–38.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Eğitim Tarihimizde Bir An: İkinci Meşrutiyet'in İlanı ve Darüşşafaka'nın Yeniden Kuruluşu

### A Moment in Our History of Education: Declaration of Second Monarchy and Reestablishment of Darüşşafaka

Bilal Yurtoğlu<sup>1</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye  
Darüşşafaka Mezunin Cemiyeti  
Darüşşafaka  
Darüşşafaka Dergisi  
II. Abdülhamid  
Fenn Gazetesi

#### Keywords

Community Of Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye  
Association Of Darüşşafaka Mezunin Cemiyeti  
Darüşşafaka School  
Darüşşafaka Magazine  
II. Abdülhamid  
Fenn Newspaper

**Başvuru Tarihi/Received**  
05.02.2020

**Kabul Tarihi /Accepted**  
26.11.2020

#### Öz

Osmanlı'da on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından sonra hızlanan modernleşme çabalarının eğitim alanındaki önemli ve tarihsel bir örneği Darüşşafaka okulunun kurulmasıdır. Darüşşafaka, dönemin yüksek bürokratlarınca kurulan Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye adlı bir toplulukça özel statüde açılmış bir okulken II. Abdülhamid döneminde hamisi olan topluluğun dağıtılmasıyla dönemin eğitim bakanlığına devredilmiştir. II. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte okul mezunları adı geçen topluluğu yeniden canlandırıp okullarını eğitim bakanlığından geri almışlardır. Bu makalede Haziran 1909-Mayıs 1910 tarihleri arasında on iki sayı yayınlanmış Darüşşafaka adlı Osmanlıca derginin özellikle birinci sayısında bizzat topluluk üyelerince anlatılan bu süreç ortaya konulup günümüze gelindiğinde topluluğun hedeflerinin ne kadarının gerçekleştiğini değerlendirilmektedir.

#### Abstract

Modernization efforts in the Ottoman Empire accelerated after the second half of the nineteenth century. One of the important and historical example of these efforts in the field of education was the establishment of the Darüşşafaka School. The school was opened in a special status by a community named Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye, founded by the high bureaucrats of that period. But the community was distributed during the reign of Abdulhamid II and their school was also seized by the Ministry of Education. With the declaration of the Second Monarchic Period in 1908, the graduates of the school reactivated the community and took their school back from the Ministry of Education. In this article, it is going to be uncovered this process, which was described by the members of the community in the Ottoman Turkish journal named Darüşşafaka published between June 1909 and May 1910, and to discuss that how much of the educational goals of the community has been realized up to today.

<sup>1</sup> Kastamonu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü, Kastamonu, TÜRKİYE, <https://orcid.org/0000-0003-2534-6334>

## Extended Abstract

### Introduction

In 1863 some Ottoman government officials established a community called Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye. The community thought that one of the important reasons for the backwardness of the Ottomans comparing to Europe was lack of the scientific knowledge and the lack of the general and scientific education of people. First the community opened an apprentice school in 1865, Then they published the first Turkish mathematical journal (1867-1869) called *Mebahis-i İlmiye*. After that the community founded a private school in 1873 named *Darüşşafaka* for the poor Muslim children without parents. The community of Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye was disbanded during the reign of Abdulhamid II in 1888. At the end the school was affiliated with the Ministry of Education in 1903. After the declaration of the Second Monarchic Period, former graduates of the school established an association called *Darüşşafaka Mezunin Cemiyeti* in August 1908. The association revived the dispersed Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye in January 1909 and the community took their school from the Ministry of Education.

### Purpose and Method

*Darüşşafaka* opened in the last period of the nineteenth century in the Ottoman's capital in 1873 is one of the first important Ottoman private and civil schools reached to today. In the *Darüşşafaka* magazine dated June 1909 - May 1910 with the same name as the school, there are important historical first hand informations about the school from the establishment of it until 1908. The journal also include political and educational evaluations of the school's founders about the period called the Second monarchy. Moreover, it is seen in the journal that the founders of the school expressed their educational goals in an open and ambitious way. The purpose of our article is to identify these informations and opinions and to present them to the readers. In addition to these, it is to evaluate how much *Darüşşafaka* community has achieved these ideals today. Our research method consists of descriptive informations we obtained from the journal in question by linguistic-historical techniques and their evaluations.

Theme of The Work: As it is known, first serious Ottoman modernization movement suitable for the Western example started in the military field at the end of the eighteenth century. This movement was later extended to the field of education. As a result modern schools opposite to the traditional schools were started to be established in Ottoman country. One of these schools was *Darüşşafaka*. As stated above *Darüşşafaka* was founded and managed by its owner community named Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye in 1873.

According to the community in question common ignorance prevailed in the Islamic World. The reason for this backwardness in the Ottoman and even other Islamic countries was lack of the schools teaching modern mathematical and natural sciences. For this reason, the apprentice school which was established in 1865, was later transformed into *Darüşşafaka* School in which this kind of education was given to orphans and poor Muslim Children. *Darüşşafaka*, established as an example of the French military school named *La Flèche*, had a special status and was managed by the community. But during the reign of Abdulhamid II (1876-1909) *Darüşşafaka* was confiscated and transferred to the Ministry of Education. This happened in 1903. Abdulhamid II was removed from the throne in 1909 after the Second Monarchy period announced in July 1908. In this environment of freedom being occurred the community started its activities again and took its school back from the Ministry of Education.

We learn the story of this whole process from *Darüşşafaka* magazine, which was published by the school's graduates between 1909-1910. Beside it is understood from the magazine's writings that the community owner of the school had great educational ideals. We can divide these ideals into internal and external purposes. External purposes can be described as follows: Being organized by opening the branches of the society and the school in the Ottoman and other Islamic countries. To spread freedom and science in the Ottoman and other Muslim societies. To provide scientific and technical education to orphans and Muslim children in need, especially in girls and boys schools to be opened. To send the educated young people to the different regions of Islamic countries as educators and in this way to eliminate the reasons for Muslims to fall behind in science and trade and civilization. To raise Muslim societies to the level of modern nations. To be beneficial to humanity and to contribute to the progress and achievements of humanity through science and art. Internal goals are more or less like these. To maintain solidarity among the community members, to getting grants for the school. To reward the successful students, to give importance to the natural sciences. To educate the Muslim societies through various scientific publications and etc.

### Results

One of the debates on Ottoman history is how Abdulhamid II period can be qualified. This is a current political issue, which is strongly debated even nowadays. There are two opposite views on this issue. According to the first one, the Sultan in mentioned delayed the fall of the Ottoman Empire with a very successful management that lasted thirty three years. The other one is against it. According to this view the Sultan in question ruled the country in an extremely aggressive and bullying way and accelerated the collapse of the Ottoman Empire. Now, we see that the community of Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye, which founded *Darüşşafaka* defended the second opinion about the period in question. According to them, period of Abdulhamid II was a period of bullying and political disasters. During this period, their community was disbanded and their school was taken away from their

ownership. Therefore we see that the community welcomed the declaration of the Second Monarchy which ended this period, with a great excitement.

The other conclusion from our research is this that the Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye, which founded Darüşşafaka School, had very important educational and scientific goals not for Ottoman country but also related to the entire İslamic World. However, it is understood that at the end of about one and a half centuries passing to date, the community has been far from these targets and even has forgotten these ambitious targets. By 2020, it turns out that the community which own only Darüşşafaka as a school, remained a local educational community compared to these high goals.

## GİRİŞ

Ülkemizde Batı etkisinin ve buna bağlı olarak modernleşme hareketlerinin 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren önceki dönemlerde görülmemiş şekilde hız ve çeşitlilik kazandığı bilinmektedir. Bu hareketlerden biri, etkisi günümüze kadar gelen Yusuf Ziya Paşa (1825-1882), Gazi Ahmet Muhtar Paşa (1839-1919), Vidinli Hüseyin Tevfik Paşa (1832-1901), Sakızlı Ahmed Esad Paşa (1828-1875) ve Ali Naki Efendi (1836-1923) gibi dönemin önemli asker, bürokrat ve bilginlerince kurulan Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye topluluğunun kurulmasıdır. 1863 yılında kurulan topluluk eğitim alanında önemli girişimlerde bulunarak öncelikle 1865 yılında Kapalıçarşı ve çevresinde çalışan çırakların eğitilmesi amacıyla bir çırak mektebi açmıştır. 1867 yılında matematik bilimlerdeki ilk Türkçe dergi olan *Mebâhis-i İlmiye*'yi (1867-1869) çıkarmış<sup>2</sup>, 1873 yılında ise Sakızlı Ahmed Esad Paşa'nın tavsiyesiyle Darüşşafakatü'l-İslâmiye adıyla düzenli eğitim veren özel statüde yani tüm yönetimi ve işleyişi kendilerine ait olan bir okul kurmuştur. Ancak Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye topluluğu 1888 yılında dağılmıştır. Topluluğun dağılması üzerine hamisini kaybeden Darüşşafaka okulu önemli sıkıntılar içerisinde düşmüş ve özel statüsünü kaybederek 1903 yılında Maarif Nezareti'ne bağlanmıştır. II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte okul mezunlarının, Ağustos 1908'de Darüşşafaka Mezunî Cemiyeti adıyla bir mezunlar derneği kurdukları görülmektedir. Mezunlar derneğinin ilk işi, Ocak 1909 tarihinde, içinde yetiştikleri Darüşşafaka okulunun sahibi olan dağılmış Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye'yi, hayatta kalan üyelerini bir araya toplayarak canlandırmak ve topluluğun okulu Maarif Nezareti'nden geri almalarını sağlamak olmuştur.

Dernek üyeleri, Mart 1909 yılında mezunların bir araya gelip toplanacakları bir kulüp kurmuşlar ayrıca Haziran 1909-Mayıs 1910 tarihleri arasında aylık olarak yayınlanan on iki sayı çıkarılabilmemiş kapak sayfasında Darüşşafaka, iç sayfalarda ise yeri geldikçe Darüşşafaka Mecmuası adıyla anılan bir de dergi yayınlamışlardır. Dergi dönemin rüşdiye ve idadi öğrencileri başta olmak üzere toplumu matematik ve doğa bilimleri konusunda bilgilendirmek amacını taşıyordu. Bu nedenle dergide modern bilimsel gelişme ve kuramların yanı sıra okuyuculara çeşitli bilimsel alanlarla ilgili çeşitli ödüllü sorular soruluyordu. Dergi, Mayıs 1910 tarihinde, yeni yayın yılında (sâl-i intişâr) yani muhtemelen okulların açılacağı Eylül-Ekim aylarında buluşma dilekleriyle son sayısını çıkarmış ancak tespitlerimize göre yayını devam edememiştir (Dârüşşafaka, XII:529-530)<sup>3</sup>

Dergi yayın hayatına devam edememiş olmakla birlikte 1911 yılı Mart-Haziran ayları arasında matematik ve doğa bilimleriyle bunlara ilişkin uygulama ve yöntemlerden söz eden ve haftalık olarak sadece on üç sayı çıkarılabilmemiş olan Fenn gazetesini, Darüşşafaka dergisinin devamı özelliği taşıyan bir yayın olarak görülebiliriz. Ülkemizde bilimsel düşüncenin yayılmasını amaçlayan gazete, İstanbul'da kendilerini Darülmualimîn mezunu ve Darülfünun matematik bölümü son sınıf müdavimleri olarak tanıtan bir grup tarafından çıkarılmış ve başlangıçtan itibaren büyük ilgi görmüştür. Kendi ifadeleriyle özellikle ortaokul (rüşdiye) ve lise (idadî) öğrencileri arasında üç bine yakın abone edinmiştir. Gazetede, bazıları Darülfünun hocalığı yapmış kişilere ait bilimsel makalelerin yanı sıra ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik aritmetik, geometri, cebir, trigonometri ve fizik konularına ilişkin problemler sorulup çözümleri gösterilmekteydi. Bazı problemlerin çözümleri öğrencilerden istenmiş ve soruların tamamını ya da bir kısmını doğru çözenlere, gazetenin üç veya altı aylık aboneliği, dolmakalem, kitap gibi ödüller verileceği söylenmiştir. Bu ödüller arasında Darüşşafaka Risalesi adındaki derginin bir yıllık sayılarını içeren cildinin de bulunması dikkat çekicidir. Ayrıca gazete, hem Darüşşafaka dergisinin yazı yükünün büyük kısmını çeken Mehmed İzzet hem de Salih Zeki gibi Darüşşafaka topluluğunun önde gelen isimleri tarafından desteklenmiş ve diğer bazı yazarlarla birlikte bu bilginlerin bazı yazılarını da yayınlamıştır. Fenn gazetesinin bilim ve düşünce tarihimiz açısından önemli yönlerinden birisi, Salih Zeki'nin 1914-1916 yıllarını kapsadığı zannedilen meşhur Darülfünun konferanslarının 1911 yılının ilk yarısında başladığını göstermesi ve ilk konferansın metnini içermesidir (Yurtoğlu, 2015: 32-88).

Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye'ye gelince, bu topluluk 1935'teki Türk Okutma Kurumu şeklindeki değişikliğin ardından, 1953 yılında yapılan ikinci bir ad değişikliği ile Dârüşşafaka Cemiyeti, Dârüşşafaka Mezunî Cemiyeti ise Dârüşşafakalılar Derneği ve Dârüşşafakatü'l-İslâmiye Mektebi de Dârüşşafaka Eğitim Kurumları olarak günümüzde faaliyetlerini sürdürmektedir. Sözü geçen Darüşşafaka dergisinin özellikle birinci sayısının büyük kısmı, Dârüşşafaka Mezunlar Cemiyeti'nin kuruluşu, bu derneğin Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye'yi tekrar canlandırması, Dârüşşafaka okulunun bakanlıktan geri alınarak yeniden Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye'ye kazandırılması, Cemiyet'in ve okulun nasıl bu duruma düştüğü gibi olaylara yani Dârüşşafaka'nın 1909 yılına kadar olan tarihine ayrılmıştır. Öte yandan burada sadece bir kurumun ortaya çıkmasına yol açan olayların sayılıp dökülmesiyle

<sup>2</sup> *Mebâhis-i İlmiye* matematik bilimlere dair Osmanlı'da yayınlanmış ilk süreli yayındır. Dergi 1867-1869 yılları arasında aylık olarak toplam yirmi iki sayı yayınlanmış ve ilki on ikincisi on iki sayıdan oluşan iki ciltte toplanmıştır. Derginin kurucuları ve yazar kadrosu, Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye'nin de kurucularından olan Yusuf Ziya Paşa, Vidinli Hüseyin Tevfik Paşa ve Ahmed Muhtar Paşa'dır. Yazıların çoğu kendisine ait olduğundan "Vidinli'nin dergisi" de denilen *Mebâhis-i İlmiye*'nin yayınında, 1842'de Paris'te yüksek okul sınavlarına hazırlanan öğrencilere yönelik olarak çıkarılmaya başlanan *Nouvelles Annales de Mathématiques* adlı matematik dergisi örnek alınmıştır. Derginin tanıtımı, içerik analizi ve bilim tarihimizdeki yeri için bkz., (Günergun 2007: 1-42).

<sup>3</sup> Derginin bilimsel ve felsefi içeriği (Yurtoğlu, 2016:56-114)'te ayrıntılı olarak incelenmiştir.

yetinilmemekte Dârüşşafaka'yı kuranların ve okulun yetiştirdiği ilk kuşağın zihniyetleri, beklentileri, duyguları ve coşkularıyla bütün bir ruh halleri bizzat bu süreçte yer alan kişiler tarafından çok canlı ve samimi bir şekilde anlatılmaktadır. Ayrıca burada anlatılanların hem o dönemin siyasî tarihi hem de çeşitli yönleriyle eğitim ve modernleşme tarihimiz açısından önemli bilgi ve görüşler içerdiği görülmektedir. İşte bu yazının konusu, söz konusu tarihte birinci elden verilen bu bilgileri, dile getirilen görüşleri, Darüşşafaka'yı kurucularının amaçlarını, hedeflerini ve beklentilerini ortaya çıkarıp bu serimleme çerçevesinde topluluğun bugünkü durumunu değerlendirmek olacaktır.

### 1. Dârüşşafaka Mezûnîn Cemiyeti'nin Kuruluşu Ve Amaçları

Mezunlar Cemiyeti'nin nasıl kurulduğu, amaçları ve faaliyetleri *Dârüşşafaka* dergisinin hemen ilk sayısında, dönemin siyasî tarihi bakımından dikkat çekici görüş ve değerlendirmeler eşliğinde anlatılmaktadır. Buna göre, Dârüşşafaka Mektebi, 10 Temmuz 1324'deki [23 Temmuz 1908] "*inkılâb-ı mesûd-i Osmânî*" yani II. Meşrutiyet'in ilanı ile sona eren "*devr-i Hamîd*"te "*ciğersiz felaketlere*" marûz kalmış ve yokolma (*izmihlâl*) tehlikesiyle yüz yüze gelmiştir. Bu durumdan kurtuluş ve yeniden dirilme (*ihyâ*) çareleri bulmak amacıyla bütün mezunlar 8 Ağustos 1324 [21 Ağustos 1908] Cuma günü Dârüşşafaka'da bir araya gelerek ittifakla Dârüşşafaka Mezûnîn Cemiyeti'ni kurmuşlar ve bir yönetim kurulu (*heyet-i idâre*) seçmişlerdir. Kurul, Dârüşşafaka'nın düçâr olduğu büyük çöküş (*inhitât-ı azîme*) ve yok oluş tehlikesinden kurtarılacak eski özerk yapısını (*istiklâl-i nizâmî*) yeniden elde etmenin tek çaresinin, okulun kurucusu ve sahibi olan Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye'nin tekrar canlandırılması (*ihyâ*) olduğuna karar vermiştir.

12 Kânûnussânî 1324 [25 Ocak 1909] tarihinde okuldaki beş yüzden fazla öğrencinin çağrısına kulak veren iki yüzü aşkın üye sayesinde Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye topluluğu yeniden kurulmuştur. 13 Mart 1325 [16 Mart 1909] yılında hükümet tarafından tekrar resmen onaylanan topluluğun 16 Teşrînisânî 1287 [28 Kasım 1871] tarihli daha önceki yönetmeliği (*nizâmnâme*) gereği gizli oyla onar kişilik iki ayrı kurul yani yönetim ve öğretim kurulu (*meclis-i idârî ve tedrîs*) oluşturulmuştur. Topluluğun ilk hedefi, geçmiş dönemin keyfî yönetim anlayışı nedeniyle (*devr-i sâbıkın idâre-i keyfiyesi muktezâyâtından*) zaman içinde resmî mektepler gibi Eğitim Bakanlığı (*Maârif Nezâreti*) tarafından yönetilmeye başlanmış Dârüşşafaka okulunun yönetim sorumluluğunu, özel yönetmeliğinin de gereği olduğu üzere, geri almak ve "*tedrîsâtını şu asr-ı terakîye*" uygun şekilde düzenlemek olmuştur. Öte yandan yapılan incelemelerde, halen beş yüz yirmi iki öğrencisi bulunan okulun yıllık giderleri dokuz bin lira düzenli gelirleri ise dört bin lira olarak belirlenmiş ve bu bütçe açığının Eğitim Bakanlığı'na karşılandığı görülmüştür. Bu durum, okulun yeniden topluluğa devri konusunda önemli bir sorun oluşturmaktadır. Konuyla ilgili olarak, devrinin yanı sıra okula, hem Eğitim Bakanlığı'ndan yapılan yardımın devam etmesi hem de vakıflar bütçesinden ilave ödenek tahsisi gibi talepler için başbakanlık (*sadâret*) ve ilgili bakanlıkla görüşmeler yapılarak kısmî başarılar elde edilmiştir.

Mezûnîn Cemiyeti'ne gelince, cemiyet bir yandan Dârüşşafaka mezunları arasındaki kardeşlik ve barışıklığın devamını diğer taraftan da dernek ile Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye'nin bağlantısını sağlayıp sürdürecektir. Bunun mezunlara anlatılması ve iki topluluğun sosyal hayatta da birlikte karşılıklı uyum içinde davranmaları çok önemlidir. Çünkü madden ve ruhen birlik olmak, sadece bazı yararlar sağladığı için değil, "*imâr-ı memleket ve tevzî-i ilm u marifet*" bakımından da çok gereklidir. Zaten Dârüşşafakalılarının tek amacı ülkenin selâmet ve mutluluğu, ilim ve irfânın güçlendirilmesi, vatan çocuklarının feyz ve kemal sahibi olmasını sağlamaktır. Hatta aynı vatanperver anlayışı kavrayan Mekteb-i Mülkiye ve Mekteb-i Sultânî mezunları da bu yönde üzerlerine düşen görevleri yapmaya başlamışlardır.

Bu gibi hayırlı amaçların, ancak cemiyetler ve kulüpler kurularak gerçekleştirilebildiği Batı ülkelerindeki deneyimlerden bilindiği için Dârüşşafaka Mezûnîn Cemiyeti de mezunları için hem bir toplantı yeri hem de çalışmalarının yürütüleceği bir merkez olarak 15 Mart 1325'te [28 Mart 1909] bir kulüp kurmuştur. Açılış sırasında gizli oylama ile yeni bir yönetim kurulu (*heyet-i idâre*) seçilmiştir. Kurula seçilen kişiler ve görevleri şöyledir:

**Tablo I: Dârüşşafaka mezûnîn cemiyeti yönetim kurulu**

Fûâd Bey	Posta ve Telgraf Nâzır Vekîli
Fahrî Bey	Posta Müdür-i Umûmîsi
Sâlih Zekî Bey	Meclis-i Maârif Azâsı
Mehmed İzzet Bey	Dârülfünûn-i Osmânî Riyâziyât-ı Âliye muallimi
Hüseyin Remzî Bey	Telgraf Nezâreti Muhâsebât-i Ecnebiye Kalemî Müdür Muâvini
Ferîd Bey	Telgraf Nezâret-i İmâl Müdürü
Sezâî Bey	Mezûnînden
Harun er-Reşîd Bey	Emtia-i Dâhiliye Muhâsebe Tahrîrât Başkâtibi
Hasan Bey	Telsiz telgraf mühendislerinden
Sabri Bey	Telsiz telgraf mühendislerinden
İbrahim Bey	Zirâat Bankası memûru



Bu kişilerden oluşan yönetim kurulu ilk toplantısında aralarından başkan, başkan yardımcısı, muhasip ve sekreter seçmiştir. Başkanlığı (*riyâset*) hem en çok oyu aldığı hem de Dârüşşafaka'yı birincilikle bitiren ilk mezun olduğu için Fahrî Bey, başkan yardımcılığını (*riyâset-i sâniye*) ise Mehmed İzzet Bey üstlenmiştir. Muhasip görevi İbrâhîm Bey'e, sekreteryaya görevi (*hidmet-i kitâbet*) ise Hârûn Bey'e verilmiştir.

Derginin burada, “*kulûb (club)*” şeklinde, Osmanlıcasının yanında parantez içinde İngilizce imlası da verilen “kulüp” kelimesine ilişkin ilgi çekici açıklamalar yaptığını görüyoruz. Buna göre, dilimizdeki yeni kelimelerden biri olan “kulûb” kelimesi İngilizce'dir. Fransızcası toplantı yeri (*mağfil*) demek olan (*cercle*)dir. İstanbul'da eski dönemde Beyoğlu'nda açık bulunan Şark Kulübü'ne *Cercle d'orient* deniliyordu. Bugün Fransızlar da “kulüp” kelimesini kabul edip kullanmaktadırlar. Kelime bizde “*devr-i hürriyet*”ten sonra serbestçe kullanılan kelimeler arasına girmiştir. “Kulüp”, bir amaç ve anlayışı (*meslek*) izlemek isteyen kişilerin toplantı yeridir (*mahall-i ictimâ'î*). Kulüpler İngiltere'de bazı kişilerce belirli zamanlarda birlikte yiyip içmek, eğlenmek, sohbet etmek, birbirleriyle fikir alışverişi yapmak için kurulmuş yerlerdi. Eskiden bu tür yerler bazen kahvehaneler vs.den ibaretken daha sonra otellerde oluşturulan daireler kullanılmış, günümüzde ise bu amaç için saray yavrusunu andıran yerler oluşturulmaya başlanmış ayrıca işe siyaset sokulmuştur. Bu açıdan kulüpler günümüzde, kendi politik amaçlarını izleyen ve seçimlerde çoğunluğu elde etmek için çalışan siyasî kulüpler ile politik düşüncelerle meşgul olmadan sadece ortak düşünce ve amaçları izleyen kişilerin yer aldığı sosyal kulüpler (*ictimâ'iyât kulûpleri*) şeklinde ikiye ayrılır. Londra'da ilk gruba örnek olarak Meşrutiyet (*Meşrûta*) Kulübü, Muhafazakârlar (*Muhafazakârân*) Kulübü, Reform (*İslâhât*) Kulübü, Milliyetçi ve Özgürler (*Millî ve Ahrâr*) Kulübü verilebilir; politik olmayanlara örnek olarak da Athenaeum (*Âtenom*) Oxford, Cambridge gibi bilim edebiyat kulüpleriyle askerî kulüpleri sayabiliriz. Dergi konuyla ilgili açıklamasını, İngiltere'deki kulüplerin tümünün maddî ve fiilî sonuçlar elde etmek amacına hizmet ettiği ve diğer ülkelerin hiçbirinde benzeri kurumların bu dereceye ulaşamadığını söyleyerek bitirmektedir.

Mezunlar Derneği tarafından kulüp binası olarak, Yeni Posta ve Telgraf Nezâreti binasının arkasındaki Reji Han'daki küçük bir daire tutulmuştur. Yönetim kurulu, üyelerin, kulüp binasının yetersiz ve küçük olmasından ötürü mahcup olmamalarını bilhassa tembih etmektedir. Zira Dârüşşafaka'yı bir “*dârü'l-irfân-ı millî*” haline getiren Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye de vaktiyle Simkeşhâne'de bugün harâbe olduğu görülen sebîlin üstündeki taştan bir odada eğitime başlamış, bazen öğrenciler ellerinde kâğıt kalem sokaklara taşmış halde ders görmüş, ancak bu durum onlarda hayal kırıklığı değil aksine şevk ve gayret uyandırmıştı. Yönetim kurulu, onun büyüklüğünde olmasa da Mezûnîn Cemiyeti kulübünün zamanla Dârüşşafaka'ya benzer şekilde, her türlü ihtiyacı karşılayan bir toplumsal merkeze (*dârü'l-ictimâ'î*) dönüşme ümidini de taşımaktaydı.

Cemiyet, amaçlarını gerçekleştirmenin ilk adımlarından biri olarak *Dârüşşafaka Mecmûası* adlı derginin yayınına başlamıştır. Dergi sayesinde hem okulun adı, başarıları duyulacak, Dârüşşafakalılar birbirlerine daha çok sahip çıkacaklar hem de toplumun bilgilendirilmesine katkı sağlanmış olacaktır (*Dârüşşafaka*, 1:3-9)

## 2. Dârüşşafakalılar II. Meşrutiyet Coşkusu

*Dârüşşafaka* dergisinde nakledildiğine göre II. Meşrutiyet'in ilanı ülkenin pek çok yerinde olduğu gibi Dârüşşafakalılar tarafından da büyük bir coşkuyla karşılanmıştır. Mezûnîn Cemiyeti de bu olaydan hemen sonra kurulmuş ve Dârüşşafaka Mektebi'nde ilk toplantısını gerçekleştirmiştir. 8 Ağustos 1324'teki [21 Ağustos 1908] bu ilk toplantıdaki konuşmalar dönemin *Tanîn*, *Yeni Gâzete*, *Servet-i Fünûn*, *Metîn* ve *Millet* gibi gazetelerinde yayınlanmıştır.<sup>4</sup> Toplantı öncesinde ve sırasında yaşananlar dergide de tasvir edilmektedir.

Buna göre, okulun dışı, pencereleri Osmanlı bayrakları, sancakları ve mezunlara ait özel flamalarla donatılmıştı. Dış kapısından içerideki toplantı salonuna (*divân hâne*) ve bitişiğindeki odalara kadar sıra sıra dizilmiş öğrenciler ve mezunlar, okula gelmeye başlayan eski mezunları ve muallimleri alkışlarla karşıyorlardı. Toplantı salonu süslenmiş, duvarlara okul mezunlarının yaptığı yağlı boya resimler asılmıştı. Salonun ortasındaki uzun masanın üzerine çiçeklerle kutsal “*hürriyet*” kelimesi yazılmıştı.

Toplantının ilk konuşması, okulun saygın muallimlerinden ve Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye'nin eski üyelerinden ders vekili Hâlis Efendi tarafından yapılmıştır. Hâlis Efendi'nin, ahlâkî erdem ve yüceliğin ancak bilgiyle elde edilebileceği, danışmanın (*meşveret*) dinî bir vecibe olduğu, meşrutiyetin savunduğu ilkeler olan eşitlik (*müsâvât*) ve adaletin İslâm dininin de temel hükümleri arasında yer aldığı şeklindeki konuşmasını mezunların diğer konuşmaları takip etmiştir. Bu konuşmaların, özellikle ikisi bütün mezunların hissiyatına tercüman olmuştur.

Bunlardan birincisi Ferid Bey'in nutkudur. Ferid Bey konuşmasına, sekiz yıl boyunca okudukları ve “*manevî annemiz*” (*mâder-i manevîmiz*) olarak nitelediği Dârüşşafaka'nın otuz altı yıl önce kurulduğunu, fakat II. Abdülhamid'in otuz yıl süren zorba ve keyfî yönetim döneminin (*otuz seneden beri devâm eden devr-i istibâd ve idâre-i keyfiyenin*) olumsuz etkilerinin okulu yavaş yavaş yok

<sup>4</sup>Dârüşşafaka Mezûnîn Cemiyeti'nin sözü edilen ilk toplantısının, *Servet-i Fünûn* gazetesindeki ilanını tespit edebildik. İlan, toplantının yapıldığı tarihten üç gün sonra çıkan *Servet-i Fünûn* gazetesinin sabah baskısında şu şekilde yer almaktadır: “*Dârüşşafaka Me'zûnîn Cem'iyeti. Geçen gün Dârüşşafaka me'zûnîni mekteb-i mezkûrda 'akd-i ictimâ' idub "Dârüşşafaka Me'zûnîn Cem'iyeti" nâmıyla bir cem'iyet teşkil itmişler, Cem'iyet-i Tedrisiye-i İslâmiye'nin ihyâsına ve mekteb-i mezkûrun Ma'ârif Nezâreti'nden fekk-i irtibatına, Dârüşşafaka talebe ve me'zûnîninin terakkî ve te'âlisine dâ'ir müzâkerât cereyân itmişdir. Bu ictimâ'da Fahrî, Ferid, A[ş]ûr?, Mazlûm ve Mehmed 'Alî begler tarafından nutklar kırâ'at idilmiştir. Riyâzî-i şehîr Ferîd Beg tarafından îrâd idilen nutk hâzır bulunanlar üzerinde fevka'l-'âde tesîr husûle getirmiştir. Buni ber vech-i âti derc idiyoruz*”. İlanın sonraki kısmında, Ferid Bey'in *Dârüşşafaka* dergisinin ilk sayısında tam olarak yer alan nutkunun aynı gazetede de yayımlandığı görülmektedir. Bkz.,( *Servet-i Fünûn*, 37: 2-3).

olma derecesine getirdiğini ifade ederek başlar. Ancak bugün özgürlüğe kavuşulmuştur (*saâdet-i hürriyete nâil olunmuştur*) ve bu durum “Yüce Osmanlı Milleti” (*millet-i necîbe-i Osmaniye*) tarafından her yerde şenliklerle kutlanmaktadır. Mezunları da hemen ilham kaynakları (*menba-ı feyzleri*) olan okullarının yenilenip canlandırılmasına (*islâh ve ihyâsına*) girişmişlerdir.

Ferid Bey’in nutkunda, Dârüşşafaka Mektebi’nin istibdâd devrinde karşılaştığı sıkıntıların ulaştığı düzeyi göstermek için son derece ilginç bir olay anlattığı görülüyor. Bu “*misâl-i maraza*” göre, otuz yıl önce okulun kurucularından Yusuf Paşa, kendisinden yönetmeliğe aykırı olarak okula bir öğrenci kaydetmesini isteyen dönemin sadrazamı Mahmûd Nedîm Paşa’ya şöyle demiştir: “*Burası millet tarafından yapılmış bir müessese-i âliyedir. Sadr-ı Azâm buraya nizâm-ı dâhiliye muhâlif bir şey emr değil recâ ve tavsîye bile idemez*”. Oysa otuz sene sonra eğitimi büsbütün bozmak için okul müdürlüğüne atanan bir kişi okul öğretmenlerine alenen “*Talebenin tahsîl-i ilm u maârif itmesi matlûb değildir. Maksud hükümet-i seniyyeye (yanî devr-i istibdâda) sâdik bende-gân yetiştirmekden ibâretidir*” diyebilmiştir.

“*Devr-i hürriyet ve teâlî*” ile “*devr-i istibdâd*” farkını ortaya koymak için verdiği bu misâlin ardından Ferîd Bey, Dârüşşafaka’nın, milletin kurduğu bir okul olduğunu dolayısıyla onun “*nîmet-i helâlî*” ile beslenen Dârüşşafakalılarının, ancak “*millet-i necîbe-i Osmaniye’nin azâd kabûl itmez*” köleleri olabileceğini vurgulayarak bu amaçla yapılması gerekenleri sıralar. Buna göre, öğrenciler ve okuldan yetişenler okulun verdiği vatanseverlik erdemine göre hareket etmelidirler. “*Hürriyet ve hamiyeti, ilm ve maârifî*” yaymaya çalışmalıdır. Mezunlar okuldan ve yeni yetişen gençlerden ilgi ve gözetimini esirgememeli, aralarındaki bağlılığı, yardımlaşma duygusunu kaybetmemeliler. Çünkü yeni yetişen öğrenciler gittikçe daha kavrayışlı ve daha ilerlemiş olmalı ki “*kânûn-ı tekâmülün terakkî cihetine icrâ-yı hükm itdiği*” anlaşılabilir. Bunun için okutulan kitaplar iyileştirilmeli, fen dersleri için gerekli deney araç gereçleri tamamlanmalı, başarılı öğrenciler ödüllendirilmelidir. Kitap yazan mezunlar, kitap gelirlerinin en azından bir kısmını okula vermelidir. Bir aydır devam eden [hürriyet] bayramı sayesinde zihinler parlamış, düşünme yeteneğini neredeyse kaybetmek üzere olan beyinlere taze can gelmiştir. Kâbuslar altında ezilen zihinler yorgunluktan tamamen kurtulmuştur. Şimdi sıra ilan edilen Meşrûtiyet’i temellendirmek ve genel memnuniyetin sürmesi için gerekli tedbirleri almaktır. Bu nedenle medeni milletlere yetişmek, medeniyetin bulunduğumuz alt basamaklarından üste doğru çıkmak ve insanlığın ilerleme ve kazanımlarına katkı yapmak (*terakkîyât ve müktesebât-ı beşeriyeyi bir hatve daha ilerletmek*) için herkes bir fen şubesine veya sanat dalına girmeli ve girdiği bu alanda çok çalışmalıdır. Herkes hiçlikten çıkıp insanlığa (*cem’iyet-i beşeriyeye*) bir şekilde yararlı olduğunu göstermelidir.

Ülkemizin düzensiz ve ümrandan mahrum kalmasının en önemli nedeni yeni yetişen nesillerin (*evlâd-ı vatan*) talim ve terbiyesine hiç özen göstermemektir. Ferid Bey’in burada yaptığı analiz çok dikkat çekicidir. Buna göre, ülkemizin yükselmesi ve ilerlemesi (*milletimizin itilâsı ve vatanımızın terakkîsi*) için vazgeçilmez temel ilkeler herkesin hakka razı olması, adalet ve hakkaniyeti her şeyden üstün tutması, toplumuna hizmeti (*menâfi-i umûmiyeye*) ideal edinmesi ve toplumun keder ve sevincine ortak olmasıdır. Oysa şimdiye kadar, *Kânûn-ı Esâsî* ile sayesinde kurtulabildiğimiz keyfî ve zorba yönetim (*idâre-i keyfiye ve müstebide*) yüzünden bu temel ilkelere uyulamamıştır. Çünkü “*idâre-i müstebide*”nin dayandığı ilkeler cehalet, tembellik, haksızlık (*hakka adem-i rızâ*) ve güçlü bir yönetimi gibi görünmek için haddinden fazla masraf yapmak, bunu devam ettirmek için yalancılığa, dolandırıcılığa ve irtikaba başvurmaktır. Bu nedenle Dârüşşafakalılar genel ahlak ilkelerine uygun davranmalı, başkalarının haklarına saygı göstermeli, bunlara aykırı davranışları hep birlikte kınayıp topluluklarından kovmalıdır.

Ferid Bey’in konuşmasında Dârüşşafaka tarihi bakımından önemli bilgiler sıralanmaktadır. Şöyle ki okuldan ilk talebe mezuniyeti (*neşet*) 1297 [1881] yılında olmuştur. Bu toplantının yapıldığı tarihe yani Ağustos 1908 yılına kadar mezun olanların toplam sayısı ise dört yüz yirmi yedidir. Bunların ellisi vefat ettiği için bu toplantıya katılamamışlardır. Bunların arasında İsmail Safa ve Faik Hilmi gibi kalemiyle vatana ve devlete hizmet edenler vardır. Konuşma, yapılan duaların ardından “*yaşasun millet, yaşasun vatan, yaşasun hürriyet, yaşasun Dârüşşafaka*” sözleriyle sona erer.

Dergide metni verilen ikinci nutuk Fahrî Bey’e aittir. Fahrî Bey toplantıda bulunanların dikkatini Dârüşşafaka’nın “*vazîfe-i mukaddese*”si üzerine çekmeyi amaçlamaktadır. Bunun için sözü okulun tarihine getirir. Burada okulun kurucusu olan Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye’nin eğitim, bilim, batılılaşma tarihimiz gibi birçok bakımdan önemli sayılabilecek bir biçimde vasfedildiği görülmektedir. Buna göre, cemiyet, 1281 [1865] yılında Müslüman ahalinin “*ulûm-ı garbiye ile iştigâlini tevsî*” ve özellikle fakir Müslüman çocukların talim ve terbiyesi için kurulmuştur. Konuşmasında değindiği eğitim hayatına ait çocukluk anısı, dönemin okul çeşitliliği ve eğitim seviyesine ilişkin görüş ve değerlendirmeler içermesi bakımından önemli görülmektedir. Buna göre, 1289 [1873] yılı Haziran ayında evlerinde, devamlı eğitim için hangi okula kaydedileceği konusu görüşülmektedir. O zamanlar mektepler şimdiki ilköğretimden (*tahsîl-i ibtidâiden*) biraz daha farklı olarak rüşdiyeler, askerî mektepler, tıbbiye ve Mekteb-i Sultânî’den ibarettir. Rüşdiyelerin yetersiz, Mektebî Sultânî’inin ücretli olması nedeniyle ailesi Fahrî Bey’in, tıpkı Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye’de okuyan kardeşi gibi, asker mektebine gönderilmesine karar vermiştir. Ancak amcası onu bir Cuma sabahı elinden tutup Dârüşşafaka’ya getirmiştir. Fahrî Bey bu duruma çok üzülmeyle birlikte onun üzüntülü halini gören Süleyman Paşa’nın kendisine “*oğlum burası millet mektebidir, asker milletten olur*” demesinden çok etkilenmiş ve Dârüşşafakalı olmuştur. Fahrî Bey’in nutkunun da bir sloganla sona erdiği görülmektedir: “*yaşasun millet, yaşasun vatan, yaşasun ordu*” (*Dârüşşafaka*, I:10-14).

### 3. Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye’nin Yeniden Kurulması: 16 Kânûnisânî 1324

Kimsesiz ve yardıma muhtaç Müslüman çocukların yetiştirilip eğitilmesini ve muteber bilimsel eserlerin (*âsâr-ı mutebere-i fenniye*) telif ve tercümesi yoluyla öğretimin yaygınlaştırılmasını amaç edinen cemiyet, ilk kez 1281 [1865] yılında kurulmuştu. Bu amaçla İstanbul’da Dârüşşafaka adında bir de okul açılmıştır. Osmanlı hatta İslâm ülkelerinin değişik yerlerinde buna benzer erkek (*zükûr*) ve kız (*inâs*) Dârüşşafakaları açmaya çalışılırken II. Abdülhamid döneminde (*devr-i sâbık*) cemiyetler hakkındaki yıkıcı saldırılar nedeniyle (*sadâmât-ı muhrîbâne*) üyeleri dağılmış, ölenlerin yerine yenileri bulunamamıştır. Bu arada ülkeye birçok yetenekli genç yetiştirmiş olan Dârüşşafaka dahi yönetim (*tarz-ı idâre*) ve eğitim niteliği (*tahsilce*) yönünden çöküntüye uğramıştır.

II. Meşrutiyet'in ilanının hemen ardından kurulan Dârüşşafaka Mezûnîn Cemiyeti'nin vefalı üyeleri okulun asıl kurucusu olan bu cemiyeti unutmamış ve konuyla ilgili önemli kişilere 16 Kânûnisânî 1324 [29 Ocak 1909] Cuma günü genel kurul (*ictimâ' umûmiye*) çağrısında bulunmuşlardı. Bu çağrıyı gazeteci (*müntesibîn-i matbuâtından*) Ahmed Rasim Bey *Sabah Gazetesi'*nde, eskiden beri okula pek çok bilimsel araç gereç hediye edip vatansever duygular ve eğitimseverlik aşkıyla ücretsiz ders vererek lütüfkâr yardımlarını esirgemeyen Hüseyin Kazım Bey de müdürü olduğu *Tanîn Gazetesi'*nde ilan etmiştir.

Büyük ilgi gören toplantıya içlerinde cemiyetin hayatta olan eski üyeleri ve hayatta olmayanların çocukları ile Dârüşşafaka mezunlarının İstanbul'da bulunan hemen bütün üyeleri ve o dönem önemli görevlerde bulunan pek çok kişinin katıldığı görülmektedir. Bu kişilerin adlarını ve görevlerini bir tablo ile göstermek yararlı olacaktır.

**Tablo II: Cemiyet-i tedrîsiye-i islâmîye'nin yeniden kuruluşundaki genel kurula katılan önemli kişiler**

Ali Nakî Bey	Cem'iyet-i Tedrîsiye-i İslâmîye'nin kurucu üyelerinden, Trabzon mebûsu ve Dârüşşafaka'nın ilk müdürüdür.
Ahmed Rıza Bey	Meclis-i Mebûsân Reîsi, vaktiyle Dârüşşafaka'daki bazı genel sınavlarda mümeyyiz olarak görev almıştır.
Sâmi Bey	Kuruculardan Süleyman Paşa'nın oğludur.
İsmet Bey	Kuruculardan Rıza Paşa'nın oğlu
Hâşim Bey	Kuruculardan Darbhâne müdürü Tevfik Bey'in oğludur
Halis Efendi	Bâb-ı Meşîhât-penâhî'de ders vekîli muallim.
Nâfi Paşa	Haleb mebûsu
Kâsım Zeynel Efendi	Cidde mebûsu
Zühdî Efendi	Dîvân-ı Muhâsebât Reîsi
Cemâl Bey	Müddeî Umûmî
Rıza Bey	Harbiye Nezâreti mektûbcısı, okulun eski muallimlerinden.
Cemîl Bey	Evkâf Nezâreti Masârif müdürü.
Ahmed Mithat Efendi	Sihhiye İdâresi Nâzır-ı Sâni, erbâb-ı kalem ve hamiyetden.
Reşâd Bey	Şurâ-yı Devlet Mahkeme-i Temyîz Reîsi
Muhyiddin Bey	Telgraf muhâsebecisi
Ahmed Esad Efendi	Hükkâmdan
Cemîl Bey	Zirâat Heyet-i Fenniye Azâsından
Ârif Bey	Mualliminden kimyager
Kazım Bey	Tanîn Gazetesi müdürü, okulun eski muallimlerinden
Fatîm Efendi	Mualliminden
Hâfız Mustafa Efendi	Mualliminden
Tahsîn Efendi	Mualliminden
Müşîr Şükrî Paşa	Okulun eski muallimlerinden
Ferîk Edhem Paşa	Okulun eski muallimlerinden
Mîrlivâ İbrâhîm Hakkı Paşa	Okulun eski muallimlerinden
Mîrâlây Şâkir Bey	Okulun eski muallimlerinden
Mîrâlây Cemîl Bey	Okulun eski muallimlerinden
Binbaşı Nûrî Bey	Okulun eski muallimlerinden
Doktor Nâmîk Paşa	Okulun eski muallimlerinden
Doktor Selâmî Paşa	Okulun eski muallimlerinden
Esad Paşa	Kuruculardan merhûm Sadullah Paşa'nın damadı, muallim.
Doktor Muhyiddin Bey	Şehremâneti Meclis-i İdâre Azâsından
Osmân Sâib Bey	Şurâ-yı Devlet Azâsı ve okulun eski öğrencilerinden
Sâcid Bey	Zabtiye Nâzır-ı Sâmi Paşa'ya vekâleten

Bunların yanında cemiyetin ilk kurucularından olup hala yaşayan Meclis-i Ayân Reîs-i Sâni Gazi Ahmed Muhtar Paşa ile Meclis-i Ayân Reîsi Saîd Paşa ve Esad Paşa zâde Celâleddin Bey çok arzu etmelerine rağmen toplantıya katılmayanlardandır. Bunlara Şurâ-yı Devlet Azâları ve okulun eski muallimleri olan Nureddin Bey ile Şâkir Paşa'nın oğlu Ferîk Cevâd Paşa'yı da eklemelidir.

Dârüşşafaka mezunları, toplantının yönetimini üstlenmesi için Ali Nakî Bey'den ricada bulunmuşlar, kabul etmesi üzerine *Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmîye'nin yirmi yıldır bir kutu içinde muhafaza edilen mührünü* kendisine teslim etmişlerdir. Açılış konuşması Dârüşşafaka müdürü Kenân Bey tarafından yapılmıştır. Mezunlar ve okul öğrencileri toptan katılımcılara tanıtıldıktan sonra öğrenciler adına sekizinci sınıftan Nazmî Efendi, mezunlar adına da okula ilk kabul edilenler içinde birincilikle mezun ilk öğrenci olan Fahrî Bey birer teşekkür konuşması yapmışlardır. Sonra da Mehmed İzzet Bey tarafından anlatılan Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmîye ve Dârüşşafaka'nın kuruluş tarihçesi dinlenilmiştir.

Daha sonra toplantıyı yöneten Ali Nakî Bey, Cemiyet'in ilk olarak nasıl kurulduğu ve neleri hedeflediği hakkında konuşmuş ardından ilk kuruluşu sırasında Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye'nin büyük kurucuları tarafından eğitim ve öğretimle (*talim ve tedris*) görevlendirilmiş öğretmenlerden (*mu'alliminden*) Hâlis Efendi söz alarak çok önemli bir konuşma yapmıştır. Buna göre, Cemiyet'in asıl kuruluş amacı hiçbir karşılık beklemeden Müslümanlar arasında bilgiyi yaymaktır (*meccânen neşr u tamîm-i maârif*). Bu nedenle Dârüşşafaka'ya kabul edilen talebelerin çeşitli bilimsel ve teknik bilgilerle (*ulûm ve fûnûn-ı mütenevvia*) eğitilip bunun yanında da güzel ve millî bir ahlâk kazandırılarak vatana hizmet etmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca mezun olanların arzu etmeleri halinde kendilerine yüksek dinî bilgiler (*ulûm-ı âliye-i diniye*) öğretilmesi düşünülmüştür. Zaten iyi bir eğitim aldıkları için bir iki yıl içinde kelim, hadis ve fıkıh usulü, tefsir ve münazara gibi konuların inceliklerini kolayca kavrayacaklardır. Yabancı diller konusundaki bilgileri (*elsine-i ecnebiye*) de tamamlandıktan sonra bunların ülkenin hatta İslâm Dünyası'nın değişik bölgelerine gönderilerek cehalet içindeki Müslümanlara dini ve medeni bilgileri öğretmeleri planlanmıştır. Böylece Müslümanların bilgi, medeniyet ve ticarete diğer topluluklardan çok geride kalmasının nedenleri ortadan kaldırılmış olacaktır.

Konuşmasına Hâlis Efendi'nin bıraktığı yerden başlayan Cidde mebusu Kâsım Zeynel Efendi'nin, gezip gördüğü Mısır, Fas ve Hindistan'daki Müslümanlar hakkında gözlemleri İslâm coğrafyasındaki bilgisizliğin düzeyini bütün çıplaklığı ile gözler önüne sermesi bakımından çok ilgi çekicidir ve tarihsel açıdan önemli bir belge niteliği taşımaktadır. Buna göre, yirminci yüzyıla gelindiğinde Müslümanlar artık kendi ülkelerinde yaşayan Müslüman olmayan Kıptî, Mecusî, Mûsevî ve Hıristiyan vatandaşlarının bile gerisinde kalmışlardır. Hatta Osmanlı ülkesinde bile bilim ve bilgi (*fûnûn ve maârif*) Hıristiyan vatandaşlar derecesinde gelişmemiştir. Oysa Müslümanların kurtuluşu ve ilerlemesi bilgi ve bilim öğrenimi (*tahsîl-i fûnûn ve maârif*) sayesinde olacaktır. Bunun için Mısır Kıptîleri ve Bengal Mecusileri tıpkı misyonerler, Cizvitler ve Frenkler gibi bilginin yayılması (*neşr-i maârif*) hususunda yardımlaşma cemiyetleri kurmuş ve pek çok faydalar elde etmişlerdir. Müslümanlar arasında da acilen bu gibi cemiyetler kurulmalıdır. Ayrıca bilginin yayılmasında, durumları nedeniyle buna sahip olan varlıklı aile çocukları değil, ülkenin büyük kasabalarında bile mektep bulunmadığı için, bu imkânlarla sahip olmayan yetim ve yardıma muhtaç çocuklar gözetilmelidir. Nitekim Cidde'de dahi bir ilkokul (*mekteb-i ibtidâî*) bulunmazken ancak kendi şahsi çabasıyla bir okul açılabilmiştir. Bu konuda asla zaman kaybedilmemeli ve özellikle zenginlerimiz gayretli ve lütufkâr olmalıdır.

Daha sonra söz alan Doktor Selâmî Paşa taşralara da bu tür Dârüşşafakalar açılması ve bu amaçla Cemiyet'e daha fazla hamiyetli üye kaydedilmesi temennisinde bulunmuş ve üyelerin öncelikle kendi yakınlarını Cemiyet üyesi yapmaya gayret etmelerini önermiştir. Doktor Esad Paşa ise işlerinin çokluğu nedeniyle Cemiyet'in yönetim ve eğitim görevlerinde bulunamazsa da öğrencilerin sağlık ihtiyaçları ile ilgilenebileceğini söylemiş ve özellikle göz hastalıklarını ücretsiz tedavi edebileceği sözünü vermiştir.

Konuşmaların ardından, Cemiyet'in yönetmeliği (*nizâmname*) gereği, toplantıya katılanlar arasından yönetim kurulu (*meclis-i idâre*) ve öğretim kurulu (*meclis-i tedrisî*) adında iki kurul oluşturularak bunlara onar üye seçilmiştir. Tüm üyeler oy birliği (*ekseriyet-i arâ*) ile seçilmişlerdir. Bu kurullara seçilen üyeleri iki ayrı tabloda gösteriyoruz. Yönetim kurulu üyeleri şu kişilerden oluşmuştur:

**Tablo III: Yeniden kurulan cemiyet-i tedrîsiye-i islâmiye'nin yönetim kurulu (*meclis-i idâre*) üyeleri**

1	Saîd Paşa	Meclis-i Ayân Reîsi
2	Ahmed Rızâ Bey	Meclis-i Mebûsân Reîsi
3	Gâzi Ahmed Muhtâr Paşa	Meclis-i Ayân Reîs-i Sânisî
4	Abdurrahman Bey	Maârif Nâzır Vekîli
5	Mısırlı Saîd Paşa	Âyândan Cemiyet-i Umûmiye-i Belediye Reîsi
6	Halîl Bey	Müze Müdür Muâvini
7	Mânizâde Hüseyin Efendi	Tüccârândan
8	Ebûzziyâ Tefvîk Bey	Antalya Mebûsu
9	Kâzım Bey	<i>Tanîn Gazetesi</i> Müdürü
10	Fahrî Bey	Posta Müdîr-i Umûmîsi

Bu üyelerden Ahmed Rızâ Bey işlerinin yoğunluğu nedeniyle yönetim görevine devam edemeyeceğini bildirmiş onun yerine okulun ilk mezunlarından Telgraf Nâzır Vekîli Fûâd Bey davet edilmiştir. Ayrıca toplantıyı yöneten Ali Nakî Bey, hem cemiyetin eski kurucularından olması hem de Dârüşşafaka'nın ilk müdürü olması dolayısıyla katılımcılar tarafından ittifakla yönetim kurulu başkan vekili seçilmiştir. Bu durumda yönetim kurulu üye sayısının Ali Nakî Bey'in başkan yardımcısı seçilmesiyle on bir kişiye yükseldiği ortaya çıkmaktadır. Öğretim Kurulu'na (*Meclis-i Tedris*) ise şu kişiler üye seçilmiştir.

**Tablo IV: İhya edilen cemiyet-i tedrîsiye-i islâmiye'nin öğretim kurulu (*meclis-i tedris*) üyeleri**

1	Hâlis Efendi	Ders Vekîli
2	Ahmed Mithat Efendi	Dâire-i Sıhhiye Nâzır-ı Sânisî-Dârulfünûn muallimlerinden
3	Edhem Paşa	Ferîkândan ve Riyâziyûn-i Osmâniyeden

4	Sâlih Zeki Bey	Meclis-i Maârif Azâsından ve Dârülfünûn muallimlerinden
5	Fatîn Efendi	Dâru muallimîn ve Dârüşşafaka muallimlerinden
6	Mehmed Emîn Bey	Telgraf Fenn Kalemi Müdüri-Dârüşşafaka ve Dâru muallimîn riyâziyât-ı âliye muallimi
7	Mehmed İzzet Bey	Dârülfünûn ve Mekteb-i Mülkiye ve Dârüşşafaka riyâziyât-ı âliye muallimi
8	Hüseyn Remzî Bey	Telgraf Nezâreti Muhâsebât-ı Ecnebiye Müdüri Dârüşşafaka ve Dâru muallimîn ve Mekteb-i Mülkiye muallimlerinden
9	Ferîd Bey	Telgraf mühendislerinden-Dâru muallimîn ve Ticâret Mektebi riyâziyât muallimlerinden
10	Ârif Bey	Kimyâ-ger ve Halkalı Zirâat Mektebi ve Dârüşşafaka kimyâ muallimi

Toplantının bitiminde okulun müzik korusu (*mûsikî talebesi*) yine okul mezunlarından meşhur bestekâr Kâzım Bey'in bestelerini seslendirmiştir. Özellikle Ahmed Mithat Efendi öğrencilerin müzik konusundaki yetenekleri ve başarılarından ötürü Kâzım Bey'i samimiyetle tebrik etmiş ardından toplantı sona ermiştir.

Sonundaki imzadan genel kurul toplantı tutanağının "*me'zûnünden telgraf mühendisi Ferîd Bey*" tarafından kaleme alındığı anlaşılmaktadır (*Dârüşşafaka*, I:14-20). *Dârüşşafaka* dergisinin bu bölümünde, Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye'nin yeniden kurulması amacıyla yapılan genel kurulda, öğrenciler adına son [sekizinci] sınıftan Nazmî Efendî ile Posta Genel Müdürü Fahrî Bey tarafından yapılan konuşmaların metninin de aynen yayınlandığı görülmektedir. Öğrenci Nazmî'nin konuşması, 1281 yılına doğru önce İstanbul'da Simkeşhâne'de bir çırak mektebi ardından da 1290 yılında Dârüşşafaka'yı inşa ederek ülkenin yetim çocuklarının eğitimine ve insanlığa büyük hizmet yaptığını söylediği Cemiyet'in merhum ve hayatta olan tüm üyelerine minnet ve şükran içeren ifadelerden ibarettir.

Öte yandan Posta Müdür-i Umûmîsi olan Fahrî Bey'in nutku, o dönemle ilgili dikkat çekici değerlendirmeler içermesinin yanı sıra cemiyet kurullarına yapması gerekenleri hatırlatması bakımından önemlidir. Söylediğine göre, II. Abdülhamid döneminin zararlı politik uygulamalarından (*devr-i sâbıkın îcâbât-ı muzırrasından*) birisi de hangi işle ilgili olursa olsun cemiyetleri dağıtmaktı. Bu nedenle Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye de yavaş yavaş yok olmuştu. II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte kurulan Dârüşşafaka Mezûnîn Cemiyeti daha kurulduğunun birinci günü bu kutlu Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye'yi yeniden tesise karar vermişti. Fahrî Bey, konuşmasını o dönem münevverlerinin sürekli vurguladığı bir konuyla devam ettirmektedir. Buna göre, Cemiyet'in amacı Müslümanlar arasında bilimi yaymaktır (*ta'mîm-i ma'ârif*). Zira Müslümanlar köylerde, kasabalarda hatta şehirlerde diğer unsurlardan hayli geridedir. Bu konuda hükümetten beklenti içine girilebilir. Ancak hükümetçe yapılacak genel reform girişimlerinin (*islâhât*) Müslüman ahali için bu konuda bir yararı olmayacaktır. Ayrıca Osmanlı toplumunda Müslümanlar dışındaki unsurların pek çok okulları (*millet mektepleri*) vardır. Bu nedenle şimdi yapılacak şeylerin başında yeniden kurulan Cemiyet'in ilerleme kaynağı (*vâsil-i terakkî*) olan Dârüşşafaka'yı tekrar koruması altına alması gelmektedir. Bununla da kalmayıp Osmanlı ülkesinin her yanına Cemiyet'in ve okulun şubelerini açmalıdır. Bu okullarda, civar köylerden birer ikişer alacağı yetim çocukları köylerinde eğitmenlik (*ta'lim*) yapacak kadar eğitmelidir. Bu sayede Müslümanlar arasında bilginin yayılması (*neşr-i ma'ârif*) pek kolay olacak ve sonuçları kısa sürede alınacaktır. Cemiyet'in faaliyetleri, tüzüğünün (*nizâmname*) dokuzuncu maddesi gereği oluşturulan yönetim kurulu (*meclis-i idâre*) ve öğretim kurulu (*meclis-i tedrîs*) tarafından yürütülecektir. Cemiyet'in mali işlerine yönetim kurulu bakacaktır. Yönetim kurulu yeni üyelerin ve gelirlerin kaydını sağlıklı biçimde tutmalıdır. Okulun hem günümüz hem de geçmiş aıdat ve varidatları titizlikle gözden geçirilmeli ayrıca Hindistan hatta Çin imparatorluğu halkınca önce ve sonra gösterilen ilgi ve yardımların devam etmesi özen gösterilmelidir. Eğitim-öğretim kurulu ise derslerin program dâhilinde işlenmesini takip etmeli, gelecek yılın programını hazırlamalı, programla ilgili kitapları temin ederek bağışlanan ve hediye edilen kitapları basmalıdır (*neşr*). Fahrî Bey'in Mezûnîn Cemiyet'i adına Dârüşşafaka'ya ilk kabul edilen ve ilk diploma alan öğrenci olarak Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye'nin yeniden kurulması toplantısında yaptığı konuşma "*ileride te'sîs olunacak Dârüşşafakalar*" temennisinde sonra "*yaşasun ittihâd var olsun Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye*" sözleriyle sona ermektedir (*Dârüşşafaka*, I:21-23).

#### 4. Mehmed İzzet'in Anlatımıyla Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye ve Dârüşşafaka Tarihçesi

Mezunlardan olup Dârü'l-Fünûn'da yüksek matematik hocalığı (*riyâziyât-ı 'âliye mu'allimi*) yapan Mehmed İzzet Bey ise, yine dergide tam metin olarak verilen nutkunda, Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye ile okulun tarihçesini nispeten ayrıntılı bir şekilde anlatmaktadır. Bu tarihçeye göre, Cemiyet 1281 [1865] yılında Sultan Abdulazîz devri sonlarında, o zaman Bâb-ı ser-Askerî Rûznâmecisi Yûsuf Paşa<sup>5</sup> öncülüğünde ve gözetiminde kurulmuştur. Cemiyet önce Simkeşhâne'deki Taş Mekteb içinde isteyenlere ücretsiz dinî bilgiler, başlangıç düzeyinde aritmetik, geometri, coğrafya ve tarih dersleri verilmesini sağlamış ardından da bu çabaları kimsesiz Müslümanlar çocukların eğitiminin gerçekleştirildiği Dârüşşafaka'nın kurulmasına yol açmıştır. Mehmed İzzet, Cemiyetin kurucuları olarak şu isimleri zikretmektedir:

**Tablo V: Cemiyet-i Tedrîsiye-i İslâmiye'nin İlk Kurucuları**

1	Yûsuf Ziyâ Paşa	Mâlîye Nâzırı
2	Sakızlı Ahmed Esad Paşa	Sadr-ı Azâm
3	Gâzî Ahmed Muhtâr Paşa	Ayân Reîs Vekîli
4	Kâmil Paşa	Şûrâ-yı Devlet Reîsi

<sup>5</sup> Yusuf Ziya Paşa, maliye nazırlığı da yapmış olup Trabzon'da vefat etmiştir.

5	Mîrâlây Süleyman Paşa	Mekteb-i Harbiye Nâzırı
6	Rızâ Bey	Mahkeme-i Temyîz Azâsından, daha sonra Adliye Nâzırı ve Paşa
7	Manyâsîzâde Refîk Bey	Adliye Nâzırı Lâhikî ve Dersâdet Mebûsı
8	Ali Nakî Efendi	Trabzon Mebûsı
9	Hamîd Bey	Sultân Abdulazîz'in damadı Nev-râh Bey zâde
10	Tevfik Bey	Meclis-i Mâliye Azâsından
11	Cemâl Bey	Bâb-ı ser-Askerî Muvâzene Müdiri
12	Ahmed Bey	Bâb-ı ser-Askerî Muhâsebât Dâiresi Reîs-i Evveli
13	Ziyâ Bey	Safvetî Paşa zâde
14	Kâzım Efendi	-
15	Nazîf Bey	Dîvân-ı Umûmiye Komiseri daha sonra Mâliye Nâzırı ve Paşa
16	Ferîk Selâmî Paşa	Dâr-ı Şûrâ Reîsi
17	Âsım Bey	Posta mühendisi
18	Binbaşı Doktor Kadrî Bey	-
19	Emîn Bey	Askerî Tekâüd Sandığı Muhâsebecisi
20	Küçük Tevfik Bey	-
21	Vidinli Tevfik Bey	Daha sonra Mâliye Nâzırı ve Paşa
22	Gâlib Bey	Rusûmât Muhâsebecisi daha sonra Evkâf Nâzırı ve Paşa
23	Mihalıçlı Mustafa Efendi	Müderis
24	Ahmed Efendi	Müderis

Cemiyet-i Tedrisiyye'nin, Dârüşşafaka'yı kurduğu sırada düzenleyip onaylattığı 27 Teşrînisânî 1287 [8 Kasım 1871] tarihli nizâmname gereğince, Cemiyet başkanlığı (*riyâset*) sadarete aitti. Ancak bu görev vekâleten Yusuf Paşa tarafından icra ediliyordu. Daha sonra Cemiyet dağılınca vekâlet Mahkeme-i Temyîz Âzâsından Rızâ Bey tarafından üstlenilmiştir. Varlığını koruyamayan Cemiyet, Osmanlı ülkesinin her köşesine “*meccânen neşr u ta ‘mîm-i ma‘ârif*” gibi son derece vatanperverâne amaçları çerçevesinde sadece Dârüşşafaka'yı kurmayı başarabilmiştir. Yusuf Paşa ve Rıza Bey okula son derece özen göstermişler ancak ilki 1295'de [1879] Trabzon'a halefi olan ikincisi de 1304'te [1888] Selanik'e gönderilince riyâset vekâleti o zamanlar Dîvân-ı Umûmiye Komiseri olan Maliye Nâzırı Nazîf Paşa'ya verilmiştir.

Öte yandan bu dönemde hükümetin dernek toplantılarını hoş görmeme politikasına bağlı olarak ajanlık ve muhbirciliğin zararları görülmeye başladığından Cemiyet üyeleri toplantılara gelemediği gibi yeni üye kaydı da sağlanamıyordu. Bu nedenle toplantılara dolayısıyla Cemiyet'e son verilmiş (*tatîl*) okul da hamisiz kalmış oldu. Desteğinden ve koruyucundan mahrum kalan Dârüşşafaka'da yönetim ve eğitim düzeni tedricen bozuldu. 1300 [1884] tarihlerinde büyük sıkıntı içindeki okulu ziyarete gelen Saîd Paşa incelemelerinin sonucunu okul öğrencilerinin elleriyle yaptığı tablolarla birlikte padişaha arz etti. İhtiyaçların karşılanması ancak buna mukabil okulun öğrenci sayısının dört yüze çıkarılarak Maârif bütçesinden aylık on beş bin guruş tahsis edilmesi için onay aldı. Ayrıca on altı ciltlik meşhur *Larousse* külliyyatını okula hediye etti. Ancak sadaretinin çok az sürmesi nedeniyle ihtiyaçların hiçbirini tedarik edilmemiştir.

21 Temmuz 1306 [2 Ağustos 1890] tarihinde Kamil Paşa imzalı tezkireye iliştilmiş buyruk (*irâde-i seniye*) ile Cemiyet riyaseti ve okul nezaretine padişah mabeyncisi (*karîn-i sâni*) Hacı Ali Bey memur edilmiştir. 5 Kânûnisânî 1307 [17 Ocak 1892] tarihinde okul bakımından çok önemli bir gelişme olmuştur. Zira bu tarihte Dârüşşafaka, eski sadrazam Cevâd Paşa'nın girişimleriyle Vergi (*Rusûmât*), Telgraf ve Posta dairelerinin mahreci bir mektep şekline sokulmuştur. Yani padişah buyruğu gereği artık okul mezunları bu dairelerde dört yüz guruş maaşla işe başlayacaklardır. Mehmed İzzet, girişimleriyle okul öğrencilerine bu imkânı yaratan Cevâd Paşa için, Saîd Paşa gibi Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye ve Dârüşşafaka tarihine adını altın harflerle yazdıracak unutulmaz hizmetleri olmuştur, demektedir.

Mehmed İzzet, Dârüşşafaka'nın müstakil yönetim statüsünden çıkarılıp resmi okula dönüştürülmesine yol açan gelişmeleri çöküş sebepleri (*esbâb-ı tedenni*) olarak adlandırarak şöyle açıklamaktadır. Başlangıçta eğitim ve öğretim Cemiyet tarafından nispeten sınırlı bir düzeyde yürütülürken bu ihtiyacın giderilmesi için bazı üyelerin girişimleriyle mülkiye, askeriye ve ilmiyeye mensup kişilerden bir öğretim heyeti oluşturulmuştu. Ancak sınıf ve ders sayılarının artması uzman öğretmenlerin alınması gerektirmiştir. Bununla birlikte genel ve zorunlu giderleri bile karşılayacak imkânlar olmadığından maaşları ödenemeyecek olan bu öğretmenler temin edilemedi. Bu konuda mezunların çabaları da yeterli olmadığından özellikle ilkökul sınıflarında dersler layıkıyla yapılamamaya başlandı. Okul mevkiinin merkezden çok uzakta olması ve geliş gidişlerin yarım gün alması meccanen ders vereceklerden de yararlanılamamasına yol açtı. Eğitim-öğretim düzeni (*intizâm-ı tahsîl*) sağlanamamışken üstüne bir de okul kapasitesinin üst sınırı dört yüz öğrenci iken bu sayının iltimas nedeniyle yedi yüze çıkarılmasıyla ortaya çıkan beslenme ve sağlık gibi sorunlar, şartları daha da zorlaştırdı. Öğrenciler artık her gün şikâyet etmeye başlamışlardı. Sonunda bazı garazkâr yönlendirmelerle okulun beş sınıfından öğrencilerin oluşturduğu topluluk, Ferîd Paşa'nın sadrazamlığı sırasında 3 Teşrînievvel 1319 [16 Ekim 1903] Cumartesi günü Babîâli Beşiktaş'a gelerek bir gösteri yaptılar. O zaman bir ihtilal gibi değerlendirilen bu gösteri nedeniyle Dârüşşafaka müdürü Ferîk Hüseyin Paşa, Diyarbakır'a gönderilmiştir. Okul da yönetmeliğindeki özel okul (*idâre-i husûsiye*) statüsüne son verilerek resmi okullar gibi yönetilmek üzere bir buyruk ile Maârif Nezâreti'ne bağlanmıştır.

“*Dârüşşafaka’da Tahsîle Mübâşeret ve Me’zûnîn*” alt başlığı ile Dârüşşafaka’da eğitimin nasıl başladığı ve mezunların durumu hakkında da bilgi veren Mehmed İzzet’in anlattığına göre, okula ilk kaydedilen öğrenci sayısı elli dördttür. Bunların okuma yazma, ilmihâl ve sülûs bilen yirmi beşi ikinci sınıfa aktarılırken hiçbir şey bilmeyen diğerleri birinci sınıfı oluşturmuşlardır. Derslere, bu iki sınıf ile 16 Haziran 1290 [28 Haziran 1874] Cumartesi günü başlanmıştır. İlk okutulan ders genel kültür (*malûmât-ı nâfia*) olmuştur. 94-95 [1878-79] yılında savaş ve diğer nedenlerden ötürü dersler yapılamamıştır.

Dârüşşafaka’dan ilk mezunlar 15 Temmuz 1297’de [27 Temmuz 1881] çıkmıştır. 1297’den 1324 [1881-1908] sonuna kadar toplam dört yüz yirmi dokuz mezun verilmiştir. Bu süre içinde senede ortalama on altı öğrenci mezun edilmiş olmaktadır. En az mezun beş kişi ile 1291’de [1297 olmalı/ 1881] en çok mezun ise otuz bir kişi ile 1324 [1908] tarihindedir.

İlk mezunlar Posta ve Telgraf Nezâreti kalemine memur olmuşlardır. Birisi ikinci dönem mezunlarından olmak üzere toplam dört kişi 1299 [1883] yılı Eylül ayında uzmanlık eğitimi (*ikmâl-i tahsîl*) amacıyla Paris’teki Telgraf Okulu’na gönderilmişlerdir. Resmen vazgeçilene kadar bu bakanlığa memur olanlardan her iki yılda bir uygun bulunan ikisi aynı şekilde Paris’e gönderilmeye devam edilmiştir. Böylece Posta ve Telgraf Nezâreti’nde memur olarak göreve başlayan Darüşşafaka mezunlarından çoğu uzmanlık eğitimi için Avrupa’ya gönderilmişlerdir.

Sonraki mezunlar diğer resmi dairelerde de iş bulmuşlardır. 30 Haziran 1304’de [12 Temmuz 1888] altı mezun saray hizmetine (*hidmet-i seniye*) alınmışlardır. Aynı şekilde Hazine-i Hâssa dairelerine, Dışişleri, Adliye, Defterdarlık, Belediye, Orman, Maden, Eğitim bakanlıklarına dahi memur olanlar vardır. Bazı mezunlar Mülkiye, Askeriye, Tıbbiye, Hukuk mekteplerinde eğitimlerini tamamlayarak ilgili makamlarda görev yapmaya başlamışlardır. Bugün mezunların çoğu vergi, telgraf ve posta bakanlıklarında görev yapmaktadırlar.

Dârüşşafaka’daki eğitim (*tahsîl*), program ve düzenlemelere (*islâhât*) gelince, Mehmed İzzet’in “*Ta’dîl-i Programî ve Islahât*” alt başlığı ile verdiği bilgilere göre, okuldaki eğitim süresi sekiz yıldır. Eğitim programı bakımından sekizinci sınıf yüksek eğitim sınıflarından (*sunûf-ı âliye*) sayılmaktadır. 1287’de [1871] oluşturulan ilk programda Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye, Paris’teki la Fleche (*Fleş*) okulunun programını örnek almış ve Esad Paşa’nın Paris’ten getirdiği kitaplar tercüme edilerek okutulmuştur. Mehmed İzzet okulun bu dönemini “*devr-i sa’âdeti teşkil iden o târîhde Dârüşşafaka hem bir dârü’l-feyz u irfân ve hem de dârü’l-te’lîf u ma’rifet idi*” sözleriyle vasfetmektedir.

1303 [1887] senesinde la Fleche’in programında zamanın gerekleri doğrultusunda bir takım değişiklikler yapıldığının öğrenilmesi üzerine aynı yılın Nisan ayının 29’unda Çarşamba günü oluşturulan bir heyet Dârüşşafaka programında da bazı değişiklikler yapmıştır. Bu heyet şu kişilerden oluşmaktaydı: Müze müdür yardımcısı Halîl, Hâlis, Emile Lacoine<sup>6</sup>, Doktor Mîrâlây Hüseyin Remzî, Fizik muallimi Doktor Tevfik, Hayreddin, Fahrî, Sâlih Zekî, Kimya muallimi Hüseyin, Telgraf Nâzırı İzzet Efendi, Cemiyet-i Tedrisiye azasından Ahmed Bey ve Tevfik Bey ile okul müdürü Hüseyin Bey.

Programın üçüncü kez değiştirilip düzeltilmesi ise okul müdürü Hüseyin Paşa başkanlığında, okul muallimlerinden Halîl, Sâlih Zekî, Binbaşı İbrâhim Şemî, Yüzbaşı Nuri, Yüzbaşı Hâlis, Mehmed İzzet, Ferîd, Mehmed Emîn, Fûâd, Tabîb Yusûf Ziyâ, Hüseyin Remzî beylerden oluşan bir heyet tarafından gerçekleştirilmiştir.<sup>7</sup> Maarif Nezâretine bağlandıktan sonra da Dârüşşafaka’nın programında pek çok değişiklik yapılmıştır. Mehmed İzzet, bugünkü [1909’daki] haliyle de programın ihtiyaçlara cevap verecek bir durumda bulunmadığını, çağın ihtiyaçları ve Cemiyet’in temel amaçları doğrultusunda bazı değişiklikler gerektiğini ancak bunun düzenlenmesinin Cemiyet’e bağlı olduğunu söylemektedir (*Dârüşşafaka*, I:23-31).

## Sonuç

Ülkemizin siyâsî tarihi bakımından çok önemli konulardan biri de II. Abdülhamid dönemi ve bu dönemin sonu olan II. Meşrutiyet’in ilanıdır. Hem II. Abdülhamid’in 1876-1909 yıllarındaki saltanatı boyunca sergilediği yönetim anlayışı hem de siyâsî ve bireysel kişiliği günümüze kadar gelen, hatta günümüzde de ateşli bir şekilde sürdürülen, çok önemli siyasal-toplumsal-tarihsel tartışmalara, eleştirilere, savunulara ve belagatlere konu edilmektedir. Dergilerinde aktardıklarına bakılırsa Darüşşafaka topluluğunun, kurucuları Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye ve Darüşşafaka Okulu bakımından, söz konusu dönemin çok önemli tanıklarından ve mağdurlarından olduğu anlaşılmaktadır. Zira topluluğun tanıklığına ve nitelermelerine göre, dönemin zorbalık, keyfîlik, jurnalcılık, her türlü topluluğu zararlı görüp dağıtma, muhircilik vb. şekillerde somutlaşan yönetim anlayışı nedeniyle Darüşşafaka topluluğu “*devr-i Hamîd*”te “*ciğersiz felaketlere*” ma’rûz kalmış ve yok olma (*izmihlâl*) tehlikesi yaşamıştır. Oluşturulan baskı ortamında, Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye faaliyetlerini sürdürmemiş ve bir süre sonra dağılmıştır. Hamisini kaybeden Darüşşafaka Okulu da sorunlarıyla baş edememiş ve üstelik daha sonra Ekim 1903’te, bilinçli olarak kurgulandığı ve kısıktıldığı vurgulanan öğrenci nümayişi bahanesiyle, dönemin Maarif Nezâreti’nce el konularak niteliksizleştirilmiştir. Bu nedenle, Darüşşafaka topluluğu üyelerinin, II. Abdülhamid devrini nefretle andıkları ayrıca bu dönemin sonu olan ve “*hürriyet*”e kavuşma olarak gördükleri II. Meşrutiyet’in ilanını sevinç ve coşkuyla karşıladıkları görülmektedir.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Darüşşafaka’da elektrik dersleri hocası, Telgraf Nezâret-i Âliyesi Fen Müşavirliği ve Rasathâne-i Âmire müdür yardımcılığı gibi önemli görevlerde bulunan Emile Henri Lacoine’in (1835-1899) ülkemizde faaliyetleri ve biyografisi için bkz., (Günergun, 2005: 97-122).

<sup>7</sup> Değişik yıllarda Dârüşşafaka’da yapılan müfredat değişikliklerinin fizik dersleri ve öğretimi bakımından önemi hakkında bkz., (Kocaman, 2013: 87-117).

<sup>8</sup> Diyanet’in *İslam Ansiklopedisi*’ndeki “Dârüşşafaka” maddesinde, o dönemi yaşayıp anlatan Dârüşşafakalıların beyanlarının hilafına, II. Abdülhamid, “malî sıkıntılar içine düşen” ve “eğitimindeki önemli gerilemelerle, personel ve öğretmen açığını, çıkardığı irade ile okulu Maarif Nezâreti’ne bağlayarak kapatan” bir kurtarıcı gibi sunulmaktadır. Ayrıca aynı maddede, Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye’nin, Beyazıt Şimkeşhâne’deki çirak mektebinin yanı sıra 1865’te Aksaray’daki Ebubekir Mektebi’nde de bir çirak okul açtığı söylenerek bu okulla birlikte çirak okullarının Türkiye’de 1873’te kapatıldığı belirtilmekte ve bunun bir nedeni olarak, Aksaray’daki okul binasını Cemiyet’in elinden aldığı söylenen dönem Maarif Nâzırı Münif Paşa gösterilmektedir (Ayhan-Maviş, 1994, 7-9). Oysa açıkça görüldüğü üzere, Dârüşşafaka topluluğu, Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye’nin dağılmasının, dolayısıyla okulun büyük sorunlar içine düşüp ellerinden alınarak yok olmanın eşliğine

Öte yandan *Dârüşşafaka* dergisinde yayınlanan zabitlara ve kaleme alınan yazılara bakıldığında, gerek Cemiyet-i Tedriye-i İslâmiye'nin bazı eski kurucu üyelerinin gerekse *Dârüşşafaka* Mezûnîn Cemiyeti üyelerinin, topluluğun kuruluşundaki ve sürdürülmesindeki hedefleri her fırsatta dile getirdikleri görülmektedir. Bunlara, ülkeyi, toplumu ve insanlığın bütününe gözetin yüksek ideallere "dış amaçlar", topluluğun sürekliliğini hedefleyenlere ise "iç amaçlar" adını vererek, ikiye ayırabiliriz.

"Dış amaçlar" adına dile getirilen idealler aşağı yukarı şunlardır: Özellikle yetim ve yardıma muhtaç Müslüman çocuklar gözetip bilimsel ve teknik bilgiyle eğitmek. Bunun için Osmanlı ülkesinin her yanında ve İslâm ülkelerinin değişik yerlerinde Cemiyet'in ve okulun şubelerini açmak. Erkek ve kız *Dârüşşafakaları*nda yetiştirilen gençleri ülkenin hatta İslâm Dünyası'nın değişik bölgelerine göndererek, cehalet içindeki Müslümanlara dini ve medeni bilgileri öğretmek. Böylece Müslümanların bilim, medeniyet ve ticarete geri kalma nedenlerini ortadan kaldırmak. Gençlerimizi genel ahlak ilkelerine, başkalarının haklarına saygılı ve vatanseverlik erdemine göre yetiştirmek. Toplumumuzda ve Müslüman toplumlarda özgürlük ve bilimi yaymak. Toplumumuzu medeni milletler düzeyine çıkarmak. Bilim ve sanat yoluyla insanlığın ilerleme ve kazanımlarına katkı yapmak, insanlığa yararlı olmak vb.

"İç amaçlar" kategorisi altında topladığımız hedeflerin bazıları şöyledir: Mezunların okuldan ve yeni yetişen gençlerden ilgi ve gözetimini esirgemelerini sağlamak. Aralarındaki bağlılığı, yardımlaşma duygusunu korumak. Kitap yazarların, kitap gelirlerinin en azından bir kısmını okula vermelerine özen göstermelerini sağlamak. Hem okulun adını başarılarını duyurup *Dârüşşafakalıların* birbirine sahip çıkmalarını sağlayan hem de toplumu eğiten *Dârüşşafaka* dergisi gibi yayınlar yapmak. Okulda okutulan kitapları bilimlerdeki gelişmelere göre devamlı iyileştirmek. Fen derslerine önem vermek ve bunun için gerekli deney araç gereçlerinin tamamlamak. Başarılı öğrencileri ödüllendirmek vs.

Geriye şu önemli soru kalmaktadır: Acaba topluluk, günümüzde bu ideallerin/hedeflerin neresindedir? Bugün topluluğun, *Dârüşşafaka* Cemiyeti ve bünyesindeki *Dârüşşafaka* Eğitim Kurumları, *Dârüşşafaka* Rezidansları, Urla Yaşam, Maltepe Özel Bakım Ünitesi ve Ömran ve Yahya Hamuloğlu Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezi üzere *Dârüşşafakalıların* Derneği ile *Dârüşşafaka* Spor Kulübü olarak varlığını sürdürdüğü görülmektedir. *Dârüşşafaka* mektebi, yaklaşık bin öğrenciye İstanbul Maslak'ta dokuz yıl süreyle tam bursu ve yatılı olarak ortaokul-lise eğitimi vermekte ve *Dârüşşafaka* Eğitim Kurumları adıyla anılmaktadır. *Dârüşşafakanın* bunun dışında ülkenin başka bir yerinde bir okulu veya eğitim kurumu bulunmamaktadır. Topluluğun, İzmir'deki "Urla Rezidans"ı dışındaki bütün birimleri İstanbul'dadır.<sup>9</sup>

*Dârüşşafakayı* kuranlar, ülkenin kurtuluşunun bilimsel ve teknolojik bilgiye sahip olmakla mümkün olabileceğini anlamışlardı. Bu nedenle, ülkenin hatta dönemin şartlarına göre imparatorluğun ve İslam Dünyası'nın her yerinde özellikle teknolojiye temel olan fizik, kimya, astronomi, biyoloji gibi doğa bilimlerini öğreten okullar açarak genişlemeyi planlıyorlar, hatta Cemiyet-i Tedriye-i İslamiye'nin zamanla bir bilimler akademisine dönüşmesini arzuluyorlardı. Oysa günümüzde, elde hâlâ yüz elli önce İstanbul'da açılan okuldan başka bir okul bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, *Dârüşşafaka* Mezûnîn Cemiyeti yani bugünkü adıyla *Dârüşşafakalıların* Derneği de zamanla *Dârüşşafaka*'ya benzer şekilde, her türlü ihtiyacı karşılayan bir toplumsal merkeze (*dârü'l-ictimâî*) dönüşmeyi amaçlamaktaydı.

Özellikle Cumhuriyet dönemi göz önüne alındığında eğitim-öğretim işleri bakımından ülkemizde iki dönem ayırt edebiliriz: 1980 öncesi ve sonrası. Bilindiği üzere 1980 yılından sonra ülkemizde özellikle politikalari uygulamaya başlanmış ve başta ekonomi olmak üzere o zamana kadar büyük ölçüde devlet tarafından düzenlenip yürütülen birçok alan gibi eğitim-öğretim alanı da özelleştirmeye açılmış bunun sonucu olarak, çok sayıda özel öğretim kurumu ortaya çıkmıştır. Bu tespit doğrultusunda *Dârüşşafaka*'ya dönersek, 1980 öncesinde topluluğun sahip olduğu şartlar çerçevesinde, ülkenin en azından her bölgesinde bir okul açması beklenebilirdi. Eğitim-öğretim açısından şartların *Dârüşşafaka*'nın kuruluş yıllarını andıran 1980 sonrası dönem içinde topluluğun, ilgili alandaki 150 yılı bulan tecrübesini markalaştırarak, kurulma dönemindeki gibi modernlik kaynağı olan bir müteşebbis olarak özelleştirilmiş eğitim alanına girmesi düşünülebilirdi. Yine bu dönemde yurt içi ve dışı girişimciler tarafından çeşitli amaçlarla pek çok özel yüksek öğretim birimi açıldığı malumdur. Spor kulüplerinin ve tarih-daşları olan Mekteb-i Sultanî'nin bile üniversite açtığı bu dönemde *Dârüşşafaka* topluluğu da kuruluş hedefleri doğrultusunda özellikle teknik yönü öne çıkan bir üniversite açabilirdi. Çünkü kurucuları *Dârüşşafaka*'yı, sadece yoksul kimsesiz çocuklara okuma yazma öğreten bir okul olarak değil zamanla yüksek bilgi ve teknoloji üreten bir merkeze dönüşecek bir yapı olarak tasarlamışlardı. Bu nedenle, çıkardıkları *Dârüşşafaka* adlı dergide yalnızca matematik, astronomi, fizik, kimya, biyoloji gibi bilimsel konulara yer vermişler, kurucularından

kadar gelmesinin tek nedeni olarak II. Abdülhamid'i sorumlu tutmaktadır. Keza çirak okullarının kapatıldığı söylenen 1873 yılında Münif Paşa, Maarif Nazırı değildir. Bu göreve üç kez getirilen Münif Paşa'nın ilk Maarif Nazırlığı söz konusu tarihten üç yıl sonra 17 Muharrem 1294'te yani 1 Şubat 1877'de başlamış ve üç ay sonra da son bulmuştur (Budak, 2004:35-37). Öte yandan *Dârüşşafaka* dergisindeki yazılar ve tarihçede, Osmanlı modernleşmesinin öncülerinden Münif Paşa'nın topluluğa ya da okula verdiği bir zarardan söz edilmemektedir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla Münif Paşa'nın adı *Dârüşşafaka* dergisinde bir tek yerde ve olumlu bir bağlamda geçmektedir: "Nihâyet bundan yigirmi yigirmi beş sene evvel Münif Paşa'nın Ma'ârif Nâzırlığı zamânında vilâyet ve ba'z sancak merkezlerinde i'dâdî mektepleri küşâd olunmuş bi'l-âhare bunların 'adedi tezâyüd itmîşdir'" (*Dârüşşafaka*, VI: 282-283). Ayrıca, kendisi de bir *Dârüşşafakalı* olan Osman Ergin, çirak okullarının neden kapatıldığı biçimdeki sorunun anlamsızlığını gösterecek şekilde, bu durumu bir sonraki aşamaya geçişe yani bunların *Dârüşşafaka* mektebine dönüştürülmesine bağlamaktadır: "Gerek Valide, gerek Ebubekir Paşa mektepleri bu derece râğbet görünce Cemiyet âzası daha esaslı bir bina yaptırarak orada yalnız İslâm çocuklarının ve yetimlerin okutulmasını istemiş ve işte *Dârüşşafaka* bu güzel niyet ve karar üzerine ortaya çıkmıştır" (Ergin, 1977:488).

<sup>9</sup> Bu bilgiler, topluluğun 02 Şubat 2020 tarihli şu web sitelerinden alınmıştır: <http://www.darussafaka.k12.tr> ve <https://www.darussafaka.org>. *Dârüşşafakalıların* Derneği'nin web sitesinde geçen "Rezidanslarımız" ibaresi, topluluğun tarihini ve vatansever kurucularının hedeflerinin bilenler için üzüntü vericidir. "Rezidanslarımız" yerine en azından Türkiye'nin birçok yerinde açılmış "Okullarımız" ve "Üniversitemiz" gibi tabirlerle karşılaşılmaması beklenirdi.

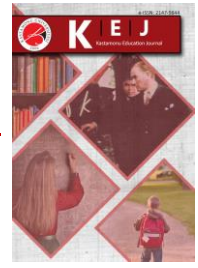


olduğu için yayınladıkları Namık Kemal'in bir yazısı dışında edebî yazıları yayın politikalarına uygun olmadığından yayınlamayacaklarını özellikle belirtmişlerdir (*Dârüşşafaka*, III: 97).

Oysa aradan geçen bir buçuk asır boyunca Darüşşafaka topluluğunda, çoğu üst düzey kamu görevlisi olan kurucularının yüksek hedeflerinin unutulmaya yüz tuttuğu görülmektedir. Tanıtım yüzleri olan web siteleri incelendiğinde, bol bol hayır-hasenat, bağış, üyelik, rezidans, hatta muhtemelen bağış olan gayri menkullerin satış ihale bilgileri ve tarihî hamaset gibi temalar göze çarpmaktadır. Fakat kurucularının toplum ve ülke bütününe gözetken büyük ve iddialı bilimsel ve pedagojik idealleri hissedilmemektedir. Mehmed İzzet, daha derginin 1909'da yayınlanan ilk sayısında Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye ve Darüşşafaka'nın tarihçesinin anlatırken "*topluluk son derece vatanperverâne amaçları çerçevesinde sadece Dârüşşafaka'yı kurmayı başaramıştı*" diyordu. 2020'ye gelindiğinde bugün de topluluğun elinde eğitim-öğretim birimi olarak sadece Darüşşafaka Okulu'nun olduğu görülmektedir. Dolayısıyla topluluğun günümüzde, hem eğitim hem de ülkemizin modernleşmesi bakımından büyük ve deyim yerindeyse kutsal tarihleriyle karşılaştırıldığında iç hedeflerinin sadece bir kısmını gözetken bir yapıya dönüştüğü ve lokal kaldığı anlaşılmaktadır.

#### Kaynakça

- Ayhan H., Maviş H. (1994). *Darüşşafaka*, TDV İslâm Ansiklopedisi, İstanbul, 9. Cilt. 7-9.
- Budak, A. (2004). *Münif Paşa*, İstanbul: Kitabevi.
- Dârüşşafaka*. (1325, Haziran). I, 1-48.
- Dârüşşafaka*. (1325, Ağustos). III, 97.
- Dârüşşafaka*. (1325, Teşrinisânî). VI, 282-283.
- Dârüşşafaka*. (1326, Mayıs). XII, 529-530.
- Ergin, O. (1997). *Türk Maarif Tarihi*, 2 Cilt, İstanbul: Eser Kültür Yayınları.
- Günergun, Feza. (2005). Salih Zeki ve Astronomi: Rasathane-i Âmire Müdürlüğü'nden 1914 Tam Güneş Tutulmasına, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları: Salih Zeki Özel Sayısı*, İstanbul Üniversitesi, VII(1), 97-122.
- Günergun, Feza. (2007), *Matematiksel Bilimlerde İlk Türkçe Dergi: Mebâhis-i İlmiye (1867-69)*, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, VIII(2), 1-42.
- Kocaman, M. (2013). *Dârüşşafaka'da Fizik Eğitiminin Başlangıcı*, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, (XIV)2, 87-117.
- Servet-i Fünûn*, (1324, 11 Ağustos). 15(37), 2-3.
- Yurtoğlu, B. (2016). *Dârüşşafaka Dergisinin Bilim, Düşünce ve Eğitim Hayatımıza Katkıları*, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, XVII(2), 56-114.
- Yurtoğlu, B. (2015). *Fenn Gazetesindeki Bilimsel Makaleler ve Salih Zeki'nin Darülfünun'daki "Birinci Konferans"ı*, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, XVII(1), 42-8.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Okul Yöneticilerine Verilen İnceleme/Soruşturma Görevlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri

### The Opinions of the School Administrators and Teachers on the Investigation/Query Duties Given to the School Administrators

Dr. Halil TAŞ<sup>1</sup>, Serkan ŞEKER<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

inceleme  
soruşturma  
muhakkik  
okul yöneticisi  
öğretmen

#### Keywords

investigation  
query  
investigator  
school administrator  
teacher

**Başvuru Tarihi/Received**  
28.03.2020

**Kabul Tarihi /Accepted**  
04.07.2020

#### Öz

Okul yöneticilerine verilen inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, olgubilim (fenomenoloji) araştırma modelinde desenlenmiştir. Verilerin görüşme yoluyla toplandığı bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 30 okul yöneticisi ile 26 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, okul yöneticisi olmak ve en az bir kez incelemeci/soruşturmacı olarak görev almış olmak yönetici örnekleme seçme ölçütü; okul yöneticileri tarafından yürütülen en az bir inceleme/soruşturmaya konu olmak ise öğretmen örnekleme seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin uzmanlık gerektiren inceleme/soruşturma görevlerinde kendilerini yetersiz gördükleri, bu görevlerin zaman kaybına ve insan ilişkilerinin bozulmasına neden olduğu, bu konuda verilen eğitimlerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılırken; öğretmenlerin ise benzer gerekçelerle okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevlerini doğru yapamadıklarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

#### Abstract

This research, which aims to determine the opinions of school administrators and teachers regarding the query/investigation tasks given to school administrators, has been designed in the phenomenology research model. In this research, data is collected through interview and content analysis technique was used in the analysis of the data. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The study group of the research consists of 30 school administrators and 26 teachers. Criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. In the study, being a school administrator and having worked as an query/investigator at least once is the criteria for selecting the administrator sample; being the subject of at least one examination/investigation carried out by school administrators was determined as a teacher sample selection criterion. In the research, it is concluded that school administrators find themselves inadequate in their investigation/query duties requiring expertise and these tasks cause waste of time and deterioration of human relations, and the training service on this subject is insufficient; On the other hand, it was concluded that the school administrators believed that school administrators could not perform their investigation/query duties for similar reasons.

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Teftiş Kurulu, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-5219-1123>

<sup>2</sup> İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Şube Müdürü, Çamaş/Ordu, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-1570-6818>

## Extended Abstract

### Introduction

A different point of view to researchers and policy makers working in this field would be to identify the opinions of school administrators and teachers about the investigation/query duties and the problems encountered in this process and to make suggestions on this issue, which will contribute to the multi-dimensional improvement of the investigation/query duties and the manifestation of justice. It is thought that it will give researchers and policymakers working in this area a different perspective and will be the source of the regulations in this area. Although there are different studies in the literature regarding the investigation/query duties (opinions, problems, solutions) carried out by the inspectors, the low number of studies on the investigation/query duties carried out by the school administrators and this gap gives importance to this research in terms of eliminating the deficiency in this field. In addition, it can be said that the research results and suggestions to be obtained with the opinions of school administrators and teachers will contribute to the work of the legal units in the central and provincial organization of the Ministry of National Education. This study aims to determine the opinions of school administrators and teachers regarding the investigation/query duties given to school administrators, to identify the problems encountered in this process and to offer solutions.

### Method

This study is a qualitative study in which the content analysis method is used and the data are obtained through the interview technique. The research was modeled in the phenomenology research model. The study group of this research consists of 30 school administrators and 26 teachers. Criteria sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group of the research. The data of the research were collected using a semi-structured interview form. During the data collection process, face-to-face interviews were held with school administrators and teachers. Four open-ended questions were asked to school administrators and two to teachers in the study. Research data has been analyzed with content analysis method. The findings were presented in a table, and their frequencies were written across the sub-categories in the table.

### Result and Discussion

When the research results are evaluated as a whole; Reaching and taking statements from individuals during the investigation process, planning the investigation / investigation process, finding the response of the proven disciplinary crime, writing a duly report, establishing a relationship between the verb subject and the law, regulation, circular, and evaluating and interpreting the incident in the light of the information and documents and legislation and they find that they have serious problems and need expert support in order to make an objective decision. In addition, the results of the research are considered as unwanted drudgery by the school administrators, these tasks are considered as serious and specialist tasks that should be done by professional people, these tasks are perceived as preventing them from performing their primary duties, these tasks are harmful to peer solidarity and human relations. It determines that it is thought. In the study, it is revealed that school administrators think that with sufficient and effective in-service training for to their investigation/query duties and budget for travel, or additional tuition fees will contribute to the solution of the problems encountered.

Especially, investigation/query duties should be carried out by expert inspectors rather than school administrators who are not sufficient in this field. In order to improve the professional and legal qualifications of the school administrators regarding their investigation/query duties; effective in-service training should be provided in the style of workshops such as case studies and sample file preparation. Problems that make the duties of investigator/querier difficult, such as frequent changes in legislation, scattered and incomprehensible, should be reported and a communication mechanism should be developed to facilitate the delivery of these problems to the competent superior authorities. Disciplinary legislation should be revised in order to establish a correct relationship between the verb subject to investigation/query and its counterpart in the legislation, and to avoid inequalities and injustices in the proposed punishment proposals. Further cooperation should be made with the relevant institutions and organizations in order to reduce the difficulties in reaching the people whose information, documents and statements will be taken. School administrators who are given these tasks that require a lot of time should be careful not to be given duties in other boards, commissions, ceremonies etc. Necessary legal and technical arrangements should be made for the investigator/querier to pay the temporary duty gates and per diems in a timely manner, or additional tuition fees must be paid to the school administrators who are assigned to investigation/query.

Okul müdürü yasal mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013; MEB, 2014). Yapılan bu tanım, okul müdürlerinin; okulda sevgi ve saygıya dayalı bir eğitim ortamı oluşturma, güvenlik tedbirleri alma, çalışanların özlük haklarını koruma, eğitim öğretim faaliyetleri için fiziksel ortamı hazırlama, eğitimci olan ve olmayan personeli izleme, değerlendirme, rehberlikte bulunma, stratejik plan hazırlama ve uygulama, diğer kişi ve kurumlarla eşgüdüm sağlama gibi oldukça geniş bir sorumluluk alanına sahip olduklarını göstermektedir (Şirin ve Dal, 2019).

Okulu yönetmek; okulu amaçları doğrultusunda yaşatmak, okuldaki insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmaktır (Bursalıoğlu, 2019). Personelin en kritik ögesi olan yönetici, bir kurumun belirlenen amaçlara ulaşabilmesini sağlamak için planlama, örgütlenme, liderlik ve denetleme görevini yürütmekle sorumlu olan kişidir (Lewis, Goodman, ve Fandt, 2000). Okulun amaçlarına ulaşılabilmesi için çalışanları örgütleyen, eşgüdümleyen, güdüleyen ve denetleyen okul yöneticilerinin (Gürsel, 2012), yönetim etkinliklerini düzenli biçimde yerine getirirken ihtiyaç duyduğu ve hukuk kuralları tarafından tanımlanmış sorumlulukları bulunmaktadır. Bunun yanında, okul yöneticileri bazen görev tanımlarında yer almayan ve dolayısıyla bir nevi hukuksal olarak tanımlanmamış bazı sorumlulukları fazladan üstlenmek durumunda kalmaktadırlar (Cereci, 2018). Bu sorumluluklardan biri de inceleme/soruşturma görevini yürütmektir.

Bir eğitim sisteminin başarısının, o sistemde yer alan yönetici ve çalışanların niteliklerinin yanı sıra, bu kişilerin sistem tarafından belirlenmiş normlara uymalarına bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü her kurumda olduğu gibi, eğitim kurumlarında da gerek yönetenlerin ve gerekse yönetilenlerin uymaları gereken bazı kurallar vardır ve bu kurallar, kurumun daha etkili ve verimli olması için gereklidir (İlgar, 2005). Kurumda problemlerin ortaya çıkması durumunda, kurum yöneticilerinin belirlenmiş kurallar çerçevesinde bazı tedbirler almaları ve bazı yaptırımlara gitmeleri beklenir (Bursalıoğlu, 2019). Kurumun amaçlarına aykırı davranan, belirlenmiş kurumsal amaçlara ulaşmayı engelleyen veya yavaşlatan bireylere karşı uygulanan yaptırımlar disiplin iş ve işlemleriyle sağlanır (Taş ve Kiroğlu, 2019) ve bu yaptırımların belirlenmesi de inceleme/soruşturma yapmayı gerekli kılar. Esasında inceleme/soruşturma görevi müfettişlerde olmakla beraber, çeşitli nedenlerle okul müdürlerine de inceleme/soruşturma görevi verilmektedir.

Eğitim çalışanlarının tutum ve davranışları eğitim kurumlarını doğrudan etkileyebildiğinden, eğitim kurumlarının işleyişi üzerinde yadsınamaz bir etkisi olan eğitim çalışanlarının da bir düzen içinde ve belirlenmiş kurallara uyarak görev yapmaları beklenir (Taş ve Kiroğlu, 2018). Okul müdürlerinin görev tanımlarıyla ilgili olarak mevzuatta yer alan, "Görev tanımındaki diğer görevleri de yapar" ifadesi ile MEB'in "Uzmanlık gerektirmeyen inceleme, disiplin soruşturması ile ön inceleme iş ve işlemlerin mahallinde disiplin amirlerince veya muhakkik görevlendirilerek yürütülmesi ve sonuçlandırılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir" içerikli 29.01.2008 tarihli yazısı, okul müdürlerine inceleme/soruşturma görevi verilmesinin yasal dayanaklarını oluşturmaktadır. Ayrıca, 9 Aralık 2016 yılında yapılan bir düzenlemeyle il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde bulunan maarif müfettişlerinin soruşturma yapma yetkilerinin ellerinden alınması (Resmi Gazete, 2016), okul yöneticilerinin incelemeci/soruşturmacı olarak görevlendirilmelerinin önünü açmıştır. Okul müdürlerine verilen inceleme/soruşturma yapma görev ve yetkisi mevzuatta "muhakkik/muhakkiklik" sözcükleriyle ifade edilmektedir. Muhakkik, disiplin amirleri tarafından inceleme/soruşturma yapmak üzere görevlendirilen memuru; muhakkiklik ise bu memurun yürüttüğü inceleme/soruşturma görevini tanımlamaktadır (Karagöz, 2016).

Yukarıda belirtilen yasal düzenlemeler uyarınca bir incelemeci/soruşturmacı, kendisini görevlendiren makamın yetkilerini kullanarak, hakkında inceleme/soruşturma yapılacak memurun ifadesini almak, mevzuyla alakalı bilgi ve belgeleri toplamak, soruşturma izninin verilmesine/verilmemesine ilişkin ön inceleme raporu düzenlemek, ya da disiplin soruşturması sonucu ceza teklifinde bulunmak görev ve yetkisine sahiptir. İnceleme/soruşturma göreviyle görevlendirilen kişiler, soruşturma için gideceği yerleri ve yapacağı işleri açıklayamaz, personel ya da yönetimin yaptığı işe karışamaz, inceledikleri evraklara açıklama getiremez, eklemeye, düzeltmede bulunamaz, gizliliğe aykırı davranamaz, sonuçları hiçbir koşulda yetkililer dışında kimseye açıklayamaz. Bu kişiler soruşturma yaptığı kişilerle alışveriş-hediyeleşme gibi tutum ve davranışlara giremez, görev sırasında hizmet ve ikram kabul edemez. Üzerinde taşıdığı görevin ve sıfatın saygınlığına yakışmayacak fiil ve davranışlarda bulunamaz. İnceleme/soruşturma sırasında evrak, defter, bilgi ve belgeleri başkasına inceletemez, resmi evrakları ait olduğu kurum dışına çıkaramaz, belgelerdeki resmi beyanlar dışında kanaat belirtemez (MEB, 2008).

Konu ile ilgili alanyazın tarandığında; Akan (2016), akademisyenlerin inceleme/soruşturma görev zorluklarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı çalışmada, akademisyenlerin inceleme/soruşturma görevlerini yürütürken büyük zorluklar yaşadıkları, bu görevleri yürütürken kendilerini baskı altında hissettikleri, inceleme/soruşturma görevlerinin uzmanlık ve zaman gerektiren görevler olduğuna vurgu yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayvaz (2017), okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşlerinin yer aldığı çalışmada, okul müdürlerinin soruşturma sürecinde desteğe ihtiyaç duyduklarını, muhakkiklik görevini angarya iş olarak gördükleri, sübut bulan disiplin suçunun karşılığını bulmada ve bazı delillere ulaşmada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Düztepe (2019), öğretmen, yönetici ve müfettişlerin okul müdürlerinin muhakkiklik görevlerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı çalışmada, okul müdürlerinin soruşturma gibi özel ve önemli bir alanda yeterli olmadıklarını, muhakkiklik görevi olan okul müdürlerinin yasal, ekonomik, güvenlik, psikolojik ve sosyolojik açılardan sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Dal (2019), okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada, okulun rutin işleri ile muhakkiklik işinin birlikte yürütülmesinin zor olduğu, soruşturma işinin çok fazla zaman aldığı ve soruşturmanın uzmanlık gerektirdiği ancak okul müdürlerinin bu konuda uzman olmadıkları gibi sonuçlara ulaşmıştır.

İnceleme/soruşturma yapma konusunda yeterli eğitim almamış ve dolayısıyla bu iş konusunda uzman olmayan okul yöneticilerinin, yaptıkları inceleme/soruşturmalarda adaleti tecelli ettirmelerinin zor olacağı, asli görevleri olan okul yöneticiliğinden dolayı iş yüklerinin fazlalığının zaman yetmemesi sorunu oluşturacağı, hakkında inceleme/soruşturma yaptıkları meslektaşlarıyla çalışma barışı ve insani ilişkiler açısından sorun yaşayacakları düşünülmektedir. Yukarıda ifade edilen kaygılara bağlı olarak bu araştırmanın temel problemi, okul yöneticilerine verilen inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin olarak okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerinin ve süreçte yaşanan sorunların ve çözümlerin neler olduğudur. Belirlenen problem çerçevesinde araştırmanın amacı, inceleme/soruşturma görevi verilen okul yöneticilerinin bu konudaki görüşlerini öğrenmek, karşılaştıkları sorunları tespit etmek, öğretmenlerin okul yöneticilerinin bu görevleri doğru yapıp yapmadıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin inceleme/soruşturma görevleri ile ilgili görüşlerinin ve bu süreçte karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve konuyla ilgili önerilerde bulunulmasının, inceleme/soruşturma görevlerinin çok boyutlu olarak iyileştirilmesine ve adaletin tecelli etmesine katkı sunacağı, bu alanda çalışan araştırmacılara ve politika yapıcılara farklı bir bakış açısı kazandıracığı ve bu alandaki düzenlemelere kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

2016 yılında çıkarılan 6764 sayılı Kanun'la teftiş sistemi yeniden yapılandırılmış ve 20 Ağustos 2017 tarihli MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile illerde bulunan Maarif Müfettişlerinin teftiş, denetim ve soruşturma yetkileri alınmıştır. Bu düzenlemeyle illerdeki inceleme/soruşturma görevleri tamamen muhakkiklere bırakılmış ve okul yöneticileri de incelemeci/soruşturmacı olarak ciddi bir görev yoğunluğuna girmişlerdir. Bu gelişme, okul yöneticilerinin incelemeci/soruşturmacı olarak görevlendirilmelerinin tekrar ciddi anlamda gündeme gelmesine neden olmuştur. Bu gündem, araştırmamızın yapıma nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Alanyazında müfettişlerin yürüttükleri inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin (görüşler, sorunlar, çözümler) farklı çalışmalar olmasına rağmen, okul yöneticileri tarafından yapılan inceleme/soruşturma görevleriyle ilgili yapılan çalışma sayısının azlığı, bu alandaki eksikliği gidermesi bakımından bu araştırmaya önem katmaktadır. Ayrıca, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleriyle elde edilecek araştırma sonuçlarının ve geliştirilen önerilerin, Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlenmesindeki hukuk birimlerinin çalışmalarına katkı sunacağı söylenebilir. Okul yöneticilerine verilen inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi, bu süreçte karşılaşılan sorunları tespit etmeyi ve çözüm önerileri sunmayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin, kendilerine inceleme/soruşturma görevi verilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevini yürütürken karşılaştıkları temel sorunlar nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevini yürütürken destek alma ihtiyacı duydukları durumlar nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevini yürütürken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevlerini doğru yapıp yapmadıklarına ilişkin öğretmenlerin görüş ve önerileri nelerdir?.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerine verilen inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, içerik analizi yönteminin kullanıldığı, verilerin görüşme tekniğiyle elde edildiği nitel bir çalışmadır. Araştırma olgubilim (fenomenoloji) araştırma modelinde desenlenmiştir. Olgubilim modeli, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Bize tümüyle yabancı olmayan, ancak anlamını tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ordu İlinin Altınordu ilçesinde görev yapmakta olan 30 okul yöneticisi ile 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak tanımlanan ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018); örneklemin, problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak, 2018). Araştırmada, okul yöneticisi olmak ve en az bir kez incelemeci/soruşturmacı olarak görev almış olmak yönetici örneklem seçme ölçütü; okul yöneticileri tarafından yürütülen en az bir inceleme/soruşturmaya konu olmak ise öğretmen örneklem seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri**

Demografik Özellikler		Okul Yöneticileri		Öğretmenler	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Erkek	19	63,33	18	69,23
	Kadın	11	36,67	8	30,77
Eğitim Durumu	Lisans	20	66,67	17	65,38
	Lisansüstü	10	33,33	9	34,62
Yöneticilik/Öğretmenlik Kıdemi	1-5 Yıl arası	7	23,33	5	19,23
	6-10 Yıl arası	10	33,33	7	26,92
	11 Yıl ve üstü	13	43,33	14	53,85
Aldığı/Geçirdiği İnceleme/Soruşturma sayısı	1-3	14	46,67	26	100,00
	4-7	12	40,00	0	0,00
	8 ve üstü	4	13,33	0	0,00
Unvanı	Müdür	18	60,00	0	0,00
	Müdür Yardımcısı	12	40,00	0	0,00
	Öğretmen	0	0,00	23	88,46
	Uzman Öğretmen	0	0,00	3	11,54
Çalıştığı Okul Türü	Okul Öncesi	5	16,67	2	7,69
	İlkokul	6	20,00	8	30,77
	Ortaokul	10	33,33	9	34,62
	Lise	9	30,00	7	26,92

Tablo 1'e göre katılımcıların çoğunun erkek olduğu, çoğunun eğitim düzeylerinin lisans, mesleki kıdemlerinin 11 yıl ve üstü olduğu; müdür ve öğretmen unvanlıların çoğunlukta olduğu, katılımcıların çoğunlukla ortaokullarda görev yaptıkları görülmektedir. Kadın katılımcı oranının düşüklüğünün, kadın okul yöneticisi sayısının azlığından ve inceleme/soruşturma geçiren kadın öğretmen sayısının azlığından kaynaklandığı söylenebilir.

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerine kişisel özellikleriyle birlikte, "Okul yöneticilerine inceleme/soruşturma görevi verilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? İnceleme/soruşturma görevini yürütürken karşılaştığınız temel sorunlar nelerdir? İnceleme/soruşturma görevini yürütürken hangi durumlarda destek alma ihtiyacı duymaktasınız? İnceleme/soruşturma görevini yürütürken karşılaştığınız sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?" şeklinde; öğretmenlere ise "Okul yöneticilerinin, inceleme/soruşturma görevlerini doğru yapıp yapmadıkları konusunda ne düşünüyorsunuz? ve "Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevlerini neden doğru yapmadıklarını düşünüyorsunuz?" şeklinde açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular, katılımcıların düşünce, duygu, inanç ve eğilimlerini açıklamasına olanak tanıyan sorulardır (Ekiz, 2016). Görüşme soruları hazırlanırken amaca uygunluğuna, anlaşılabilir olmasına ve ihtiyacı karşılamasına dikkat edilmiştir. Form geliştirilmeden önce alanyazın taraması yapılarak muhtemel görüşme soruları belirlenmiş, ardından konu ile ilgili uzman görüşü alınarak form oluşturulmuştur. Görüşme formunun pilot uygulaması araştırmaya dâhil edilmeyen 5 okul müdürü ve 3 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş, uygulama sonunda veri toplama aracında anlaşılabilen veya karışıklık oluşturabilecek soru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen etik ilkelere titizlikle uyulmuş; bu amaçla ilgili kurumlardan araştırma için izin alınmış, katılımcılar araştırma konusunda detaylı olarak bilgilendirilmiş ve bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve hukuksal varlıklarını korumak ve özgün iradelerine saygı göstermek birinci öncelik olarak belirlenmiş ve araştırmaya katılmada gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma sürecinde izin almak suretiyle katılımcıların ses kaydı yapılmış ve notlar tutulmuştur. Araştırma için sağlanan mekânlar, imkânlar ve cihazlar amaç dışı kullanılmamış; kişi ve kurumlardan temin edilen veri ve bilgiler, izin verildiği ölçüde ve şekilde kullanılmış, bu bilgilerin gizliliğine azami riayet edilmiş ve bilgiler hassasiyetle korunmuştur. Araştırma sürecinde katılımcılar hiçbir şekilde yönlendirilmemiş ve araştırmacı yansızlığı azami derecede korunmuştur. Tüm araştırma verileri emin ve kolay ulaşılabilir bir biçimde arşivlenmiş, araştırma verileri güvenilirliği ve geçerliliği saptanmış araçlarla elde edilmiştir. Çalışma etiği ve ahlaki açıdan uygun olmayacağı düşüncesiyle, katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış; yönetici isimleri Y1, Y2, ...,Y30, öğretmen isimler Ö1, Ö2,... Ö26 şeklinde kodlanmıştır. Yaklaşık 15'er dakika süren görüşmeler, okulda belirlenmiş olan bir odada gerçekleştirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Temel amacı, birbirine benzeyen verileri belli kavram ve temalar çerçevesinde bütünleştirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamak olan içerik analizi, verilerin daha detaylı bir işleme tabi tutulmasını sağlar ve betimsel yaklaşımla ortaya çıkmayan kavram ve temaları ortaya çıkarır (Weber, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin analizi sürecinde sorular tek tek ele alınmış, her bir soruya verilen cevaplar alt kategoriler oluşturularak gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuş, tabloda yer alan alt kategorilerin karşısına frekansları yazılmıştır. Frekans analizi, birim ve öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal görülme sıklığını ortaya koyarken; kategorisel analiz, bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından da bu birimlerin, belirli ölçütlere göre temalar-kategoriler

halinde gruplandırılmasını sağlar (Bilgin, 2014). Bulgular, frekans bilgilerinin verilmesinden sonra yorumlanmış, alandaki diğer çalışmalarla karşılaştırılmış ve katılımcıların konuyla ilgili görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Makalenin ana metninde yer alan paragrafların ilk satırı 0,5 cm girintili, paragraf öncesinde ve sonrasında 3er nk aralıklı ve tek satır aralıklı olarak yazılacaktır. Metin fontu(biçimi) “Calibri (Gövde)” ve puntosu (büyüklüğü) 10 olacaktır. Paragraf iki yana yaslı şekilde biçimlendirilecektir. Makalenin ana metninde yer alan paragrafların ilk satırı 0,5 cm girintili, paragraf öncesinde ve sonrasında 3er nk aralıklı ve tek satır aralıklı olarak yazılacaktır. Metin fontu(biçimi) “Calibri (Gövde)” ve puntosu (büyüklüğü) 10 olacaktır. Paragraf iki yana yaslı şekilde biçimlendirilecektir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Okul Yöneticilerine İnceleme/Soruşturma Görevi Verilmesine İlişkin Görüşlere Ait Bulgular

Okul yöneticilerinin, kendilerine inceleme/soruşturma görevi verilmesi hakkındaki görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Okul yöneticilerine inceleme/soruşturma görevi verilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri**

Tema	Maddeler	Yöneticiler	f
Yetersizlik	İnceleme/soruşturma konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığımı düşünüyorum	Y1,Y2,Y3,Y6,Y7,Y9,Y11,Y12Y13,Y14,Y16,Y17,Y18,Y20	20
	Bu görevler bu alanda uzman olan Müfettişlere verilmelidir	Y21,Y24,Y26,Y27,Y28,Y30	15
	Uzman kişiler tarafından yapılmayan inceleme ve soruşturmalar adalet duygusunu zedelemektedir.	Y1,Y2,Y4,Y6,Y7,Y8,Y11,Y13Y14,Y16,Y19,Y20,Y25,Y29,Y30	13
	Okul yöneticilerinin hukuki alt yapıya ve mevzuat bilgisine sahip olmadıklarını düşünüyorum.	Y2,Y4,Y5,Y6,Y8,Y11,Y12,Y14Y16,Y21,Y27,Y28,Y30	10
	Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma raporu hazırlama yeterlilikleri bulunmamaktadır.	Y1,Y3,Y4,Y5,Y7,Y8,Y12,Y17Y25,Y28	9
	Okul yöneticilerinin işin uzmanı olmadıklarının bilinmesi süreci olumsuz etkilemektedir.	Y3,Y10,Y11,Y13,Y14,Y15,Y16Y20,Y23	7
<b>Toplam</b>			<b>74</b>
Eğitim	İnceleme/soruşturma yapma konusunda yeterli hizmet içi eğitime katılmadım	Y1,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y10	18
	İnceleme/soruşturma konusunda herhangi bir eğitim almadım.	Y11,Y14,Y16,Y18,Y19,Y16	15
	İnceleme/soruşturma konusunda uzmanlar tarafından eğitim verilmelidir.	Y21,Y27,Y29,Y30	13
	Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma konusunda temel hukuk eğitimi almaları gerekir.	Y1,Y3,Y5,Y6,Y7,Y8,Y10,Y11Y16,Y17,Y20,Y23,Y25,Y29	10
<b>Toplam</b>			<b>56</b>
Zaman	İnceleme/soruşturma görevini yürütürken asli görevimize ayırdığımız zaman azalmaktadır.	Y1,Y2,Y3,Y5,Y6,Y7,Y9,Y10	16
	İnceleme/soruşturma görevlerinde ifade almak, bilgi ve belge toplamak çok zaman almaktadır	Y11,Y13,Y15,Y18,Y20,Y25	13
	Okullarımızda, inceleme/soruşturma yapmaktan daha önemli ve yoğun işlerimiz var	Y29,Y30	10
	İnceleme/soruşturma görevleri, yöneticilerin okuldaki iş yoğunluklarına göre verilmelidir	Y1,Y3,Y7,Y10,Y11,Y13,Y14	8
	İnceleme/soruşturma görevi nedeniyle seyahat etmek çok zaman almaktadır.	Y17,Y20,Y23,Y25,Y27,Y30	7
<b>Toplam</b>			<b>54</b>
İnsan İlişkileri	Vermiş olduğumuz kararlar meslektaşlarımızla aramızda kırınlıklara yol açmaktadır	Y2,Y5,Y9,Y12,Y14,Y15,Y18	10
	İnceleme/soruşturma görevi almış yöneticiler arasında anlaşmazlık ve küskünlükler olabilmektedir.	Y20,Y26,Y29	8
	Meslektaşlarımız hakkında inceleme/soruşturma yapmak duygusal kararlar vermemize neden olabilmektedir.	Y2,Y5,Y9,Y11,Y14,Y16,Y20	7
	Meslektaşlarımıza yönelik yaptığımız inceleme/soruşturmalarda adil olamayabiliyoruz.	Y27	5
	İnceleme/soruşturma görevleri eğitim çalışanları arasındaki çalışma barışını bozmaktadır.	Y3,Y4,Y8,Y15,Y17,Y21,Y26	4
<b>Toplam</b>			<b>34</b>

Tablo 2 üzerinde yapılan incelemede, yöneticilerin inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin görüşlerinin yetersizlik, eğitim, zaman ve insan ilişkileri temalarında toplandığı, okul yöneticilerinin en sık ifade ettikleri “yetersizlik” temasının 6 maddede 74 kez

tekrarlandığı, “eğitim” temasının 4 maddede 56 kez tekrarlandığı, “zaman” temasının 6 maddede 54 kez tekrarlandığı ve “insan ilişkileri” temasının 5 maddede 34 kez tekrarlandığı görülmüştür. “Yetersizlik” teması altında en sık tekrarlanan maddenin “İnceleme/soruşturma konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığımı düşünüyorum” maddesi olduğu, “eğitim” teması altında en sık tekrarlanan maddenin “İnceleme/soruşturma yapma konusunda yeterli hizmet içi eğitime katılmadım” maddesi olduğu, “zaman” teması altında en sık tekrarlanan maddenin “İnceleme/soruşturma görevini yürütürken asli görevimize ayırdığımız zaman azalmaktadır” maddesi olduğu, “insan ilişkileri” teması altında en sık tekrarlanan maddenin ise “Vermiş olduğumuz kararlar meslektaşlarımızla aramızda kırınlıklara yol açmaktadır.” maddesi olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin, kendilerine inceleme/soruşturma görevi verilmesine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

#### **Tema 1. Yetersizlik**

**Y6.** *İnceleme soruşturmanın ayrı bir uzmanlık alanı olduğunu ve okul yöneticilerinin bu alanla ilgili idari ve hukuki alt yapılarının olmadığını düşünüyorum.*

**Y12.** *İnceleme ve soruşturma işinin profesyonel bir meslek tarafından icra edilmesinin gerektiğini, okul müdürlerinin bu anlamda yeterli bir bilgi ve birikime sahip olmadığını düşünüyorum.*

**Y16.** *Bu görevler bu alanda uzman olan Müfettişlere verilmelidir. Çünkü inceleme/soruşturma uzmanlık gerektirmektedir.*

**Y26.** *Uzman kişiler tarafından yapılmayan inceleme ve soruşturmalarda verilen yanlış kararlar insanların adalet duygusuna olan güveni zedelemektedir.*

**Y27.** *Objektif kararlar verilebilmesi için inceleme/soruşturma görevleri işinde uzmanlaşmış profesyonel kişiler tarafından yapılmalıdır.*

**Y29.** *İnceleme/soruşturma konuları, hassas içerikli, çetrefilli, çok yönlü ve çok boyutlu olabilmektedir. Bundan dolayı yeterli olmadığımızı düşünüyorum.*

**Y30.** *Bazı konuların uzmanlık gerektirmesi ve o konuda yeterli mevzuat hâkimiyetinin olmaması sebebiyle bu görevlerin bize verilmesini olumsuz olarak değerlendiriyorum.*

#### **Tema 2. Eğitim**

**Y1.** *İnceleme/soruşturma yapma konusunda herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılmadım.*

**Y16.** *İnceleme/soruşturma yapma konusunda herhangi bir eğitim almadım. Birçok okul müdürünün de bu konuda eğitim almadıklarını biliyorum.*

**Y19.** *İnceleme/soruşturma yapma konusunda, alanında uzman olan kişilerce eğitim verilmesinin daha iyi olacağını düşünüyorum.*

**Y24.** *İnceleme/soruşturma yapma konusunda profesyonel bir eğitim almadım. Bu konuda bireysel olarak kendimi yetiştirmeye çalışıyorum.*

**Y29.** *İnceleme/soruşturma yapmak ciddi bir iştir. Bundan dolayı bu konuda kapsamlı, uzun süreli ve etkili bir hizmet içi eğitim verilmelidir.*

#### **Tema 3. Zaman**

**Y2.** *Çalışma bütünlüğünü bölüyor olması ve yoğun iş temposunun içinde takip, bilgi ve belge gerektiren böyle bir görevin bize verilmesini yanlış buluyorum.*

**Y7.** *İnceleme/soruşturma görevleri okullardaki asli görevlerimizi yapmamıza engel olmaktadır.*

**Y10.** *İnceleme/soruşturma görevleri nedeniyle ifade almak, bilgi ve belge toplamak çok fazla zaman almakta, bu da kendi okullarımıza, öğretmen ve öğrencilerimize zaman ayırmamızı engellemektedir.*

**Y15.** *İnceleme/soruşturma görevleri okulların büyüklüğüne ve yöneticilerin iş yükü hesaplanarak verilmelidir*

**Y21.** *Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı yürütülmesinin gerekliliği, dışarıdan bir iş olan bu göreve ayrıca zaman ayırmayı ve yeni bir planlama yapmayı gerektirmektedir.*

**Y24.** *İnceleme/soruşturma görevleri hayli zaman aldığından ve bu süreç yöneticinin okulundan uzaklaşmasını gerektirdiğinden okul yöneticilerinin kendi iş ve sorumlulukları kesintiye uğratmaktadır.*

**Y30.** *Okul yöneticiliği başlı başına zaman gerektiren çok yoğun bir görevdir. Dolayısıyla okulun rutin işlerine zaman bulamazken bir de bu tür görevlerin verilmesi çok yanlıştır.*

#### **Tema 4. İnsan ilişkileri**

**Y1.** *İnceleme/soruşturma görevleri meslektaşlarımızla aramızda kırınlıklara yol açmaktadır.*

**Y10.** *İnceleme/soruşturma görevleri, bazen görevlendirilmiş olan meslektaşlarımız arasında da anlaşmazlıklara ve küskünlüklere neden olabilmektedir.*

**Y11.** *Meslektaşlarımız hakkında inceleme/soruşturma yaptığımızda olaya duygusal yaklaşabiliyoruz.*

**Y15.** *Meslektaşlarımıza yönelik yaptığımız inceleme/soruşturmalarda çoğu zaman adil olamama kaygısı yaşıyoruz.*

**Y17.** *Birlikte çalıştığımız meslektaşlarımıza yönelik inceleme/soruşturma yapmayı etik bulmuyorum.*

**Y29.** *Bu görevler meslektaşlarımız arasındaki çalışma barışını bozmaktadır.*

### **Okul Yöneticilerinin İnceleme/Soruşturma Görevini Yürütürken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular**



Okul yöneticilerinin, inceleme/soruşturma sürecinde ifade alma, bilgi-belge toplama ve rapor yazma konusunda karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşleri Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 3. Okul yöneticilerinin, inceleme/soruşturma sürecinde ifade alma ve bilgi-belge toplama ile ilgili karşılaştıkları sorunlar**

Tema	Maddeler	Yöneticiler	f
Zorluk	İfadesine başvuru alan kişilere ulaşmanın zor olması	Y2,Y4,Y5,Y7,Y8,Y10,Y12 Y14,Y16,Y18,Y19,Y20,Y23 Y25,Y26,Y28,Y30	17
	İfadesine başvuru alan kişilerin konunun dışına çıkmak istemeleri	Y3,Y6,Y8,Y9,Y11,Y16,Y23 Y25,Y26,Y27,Y29,Y30	12
	İfade alma ve yazmada yaşanan zorluklar	Y3,Y6,Y9,Y12,Y15,Y20,Y23 Y25,Y28	9
<b>Toplam</b>			<b>38</b>
Zaman	Tanıklara, bilgi ve belgelere ulaşmak çok zaman almaktadır	Y4,Y5,Y7,Y8,Y10,Y12,Y16 Y19,Y20,Y23,Y26,Y28	12
	Bilgi ve belgeleri tasnif etmek çok zaman almaktadır	Y3,Y6,Y8,Y9,Y16,Y23,Y26 Y27,Y30	9
	Yetkili kişi ve kurumlardan ifade, bilgi ve belge almak çok zaman almaktadır.	Y2,Y6,Y9,Y15,Y20,Y25,Y28	7
	İfade almak, bilgi ve belge toplamak için yapılan yazışmalar çok zaman almaktadır.	Y8,Y10,Y12,Y23,Y26,Y30	6
<b>Toplam</b>			<b>34</b>
İnsan ilişkileri	Meslektaşların, birbirlerinin ifadelerini alıyor olması.	Y2,Y4,Y5,Y7,Y9,Y10,Y12 Y17, Y20,Y23,Y26,Y28	12
	İfadesi alınan kişinin beklenti içine girmeleri.	Y3,Y6,Y8,Y9,Y10,Y16,Y23 Y26,Y27,Y30	10
	İfade sahiplerinin önyargılı olmaları	Y1,Y3,Y6,Y12,Y18,Y24,Y28	7
<b>Toplam</b>			<b>29</b>
Duygusallık	İfade veren kişilerin tedirgin olmaları	Y2,Y5,Y11,Y13,Y16,Y19,Y20,Y23,Y27,Y29	10
	Görev verilmiş olan okul yöneticilerinin tedirginlik hissetmeleri	Y2,Y5,Y11,Y15,Y16,Y19,Y23	7
	İnceleme/soruşturma sırasında duygusallıkların yaşanması.	Y4,Y7,Y20,Y30	4
<b>Toplam</b>			<b>21</b>

Katılımcıların ifade alma ve bilgi-belge toplama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinde “zorluk” temasının 38 kez, “zaman” temasının 34 kez, “insan ilişkileri” temasının 29 kez, “duygusallık” temasının 21 kez tekrarlandığı görülmektedir. “Zorluk” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin “İfadesine başvuru alan kişilere ulaşmanın zor olması” maddesi olduğu, “zaman” teması altında fazla tekrarlanan maddenin “Tanıklara, bilgi ve belgelere ulaşmak çok zaman almaktadır” maddesi olduğu, “insan ilişkileri” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin “Meslektaşların, birbirlerinin ifadelerini alıyor olması” maddesi olduğu ve “duygusallık” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin ise “İfade veren kişilerin tedirgin olmaları” alt teması olduğu görülmektedir.

### Tema 1. Zorluk

- Y7.** Hakkında inceleme/soruşturma yaptığımız kişilere ulaşmakta çok zorluk yaşıyoruz.  
**Y8.** İfade verecek kişiler bazen çok uzakta olabiliyor ve onlara isteğin zaman ulaşamayabiliyorsunuz.  
**Y14.** Verilen görevlerin tatil dönemlerine denk gelmesinden dolayı kişilere ulaşmakta zorluk yaşanabiliyor.  
**Y28.** İfadesi alınacak kişi ya da kişilerin adreslerini tespit etmekte zorluk çekebiliyoruz.

### Tema 2. İnsan ilişkileri

- Y2.** İyi görüştüğüm ve yakından tanıdığım meslektaşlarımdan ifadelerini almak önemli bir sorundur.  
**Y4.** Meslektaşlarımdan ifadelerini almak beni psikolojik olarak yoruyor ve dostlukların bozulmasına neden oluyor.  
**Y10.** Aynı statüde olan kişilerin birbirlerinin ifadelerini almaları kimi zaman korumacı ya da tam tersi tepkisel davranışlara neden olabiliyor.  
**Y21.** Meslektaşı tarafından sorguya çekiliyor olma duygusu her iki tarafı da olumsuz etkiliyor.  
**Y27.** Aynı mesleğe ve aynı unvana/konuma sahip kişilerin inceleme/soruşturma yapmaları, işin ciddiyetine zarar veriyor.

### Tema 3. Duygusallık

- Y2.** Soruşturulan kişilerin ifade verme sırasında tedirgin ve gergin olmaları yaşanan önemli bir güçlüktür.  
**Y5.** Kişilerin ifade verme konusunda kaygılanmaları ve gerilerek ifade vermekten kaçınmaları süreci zorlaştırıyor.  
**Y11.** İfade alma esnasında kişilerin zaman zaman kendilerini suçlanıyormuş gibi hissetmeleri ve duygusal tepkiler vermeleri ifade alma sürecini olumsuz etkiliyor.  
**Y20.** İnceleme/soruşturma görevlerinin tek olarak verilmesi görevlilerde tedirginlik ve kaygı yaratabiliyor.

**Y30.** İfade alan ile ifade veren kişilerin farklı cinsiyetten olması bazen endişelere neden olabilmektedir.

**Tablo 4.** Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma sürecinde rapor yazma ile ilgili karşılaştıkları sorunlar

Tema	Alt Temalar		f
Zaman	Uzun zaman alması	Y2,Y3,Y5,Y6,Y11,Y12,Y13,Y15,Y16,Y18,Y19 Y20,Y25,Y28,Y29,Y30	16
	İş yoğunluğu	Y2,Y3,Y6,Y7,Y9,Y10,Y12,Y18,Y20,Y22,Y26 Y27,Y29,Y30	14
	Hukuki sürelerin kısıtlı olması	Y1,Y3,Y6,Y9,Y13,Y18,Y19,Y20,Y23,Y25,Y26,Y29	12
	<b>Toplam</b>		<b>42</b>
Teknik Bilgi	Yeterli teknik bilgiye sahip olunmaması	Y1,Y5,Y8,Y9,Y10,Y12,Y15,Y16,Y18,Y20,Y26 Y27,Y29,Y30	14
	İsabetli karar verememe kaygısı	Y2,Y5,Y7,Y8,Y10,Y11,Y16,Y18,Y20,Y26,Y28	11
	Yazma (raporlaştırma) yeteneği	Y4,Y9,Y14,Y17,Y19,Y20,Y28,Y30	8
	Teknik destek alınamaması	Y4,Y10,Y14,Y15,Y28,Y29	6
<b>Toplam</b>			<b>38</b>
Format	Çok ayrıntılı bir formatının olması	Y2,Y4,Y8,Y5,Y7,Y9,Y17,Y18,Y19,Y20,Y23,Y27,Y30	13
	Formatın unutulabilmesi	Y1,Y3,Y6,Y8,Y11,Y14,Y17,Y22,Y25,Y28	10
	Olayın formatına uydurulması	Y1,Y5,Y7,Y9,Y11,Y18,Y26	7
	Olay örüntüsünü mevzuatla bağdaştırma	Y4,Y9,Y18,Y30	4
<b>Toplam</b>			<b>31</b>

Katılımcıların rapor yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinde “zaman” temasının 42 kez, “teknik bilgi” temasının 38 kez, “format” temasının ise 31 kez tekrarlandığı görülmektedir. “Zaman” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin “Uzun zaman alması” maddesi olduğu, “teknik bilgi” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin “Yeterli teknik bilgiye sahip olunmaması” maddesi olduğu, “format” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin ise “Çok ayrıntılı bir formatının olması” maddesi olduğu görülmektedir.

### Tema 1. Zaman

**Y3.** İnceleme/soruşturma raporu yazmak çok fazla zamanımızı almaktadır.

**Y11.** Zamandan kazanmak için hızlı rapor yazmalıyız, ancak bu da uzmanlık gerektiriyor.

**Y15.** Konuyla ilgili mevzuat taramak, bilgi ve belge toplamak çok zamanımızı almakta ve okuldaki asıl işimizi aksatmaktadır.

**Y16.** Raporlara yoğunlaşabilmemiz için sakin bir ortama ve geniş bir zamana gerek bulunmaktadır.

**Y21.** İnceleme/soruşturmalarda belirlenmiş olan yasal zaman aşımı süreleri işimizi güçleştirmektedir.

**Y28.** İfade almak, istişare ve muhakeme etmek çok zaman almaktadır.

### Tema 3. Teknik Bilgi

**Y4.** Rapor yazma ile ilgili yeterli teknik bilgiye sahip olmadığımızdan çoğu zaman sıkıntılar yaşıyoruz.

**Y10.** Alınan ifadeleri, toplanan bilgi ve belgeleri mantıksal bir örüntü içinde bütünleştirerek raporlamak çok zor.

**Y12.** Okul yöneticilerinin rapor dilini ve hukuki ifadeleri iyi bilmediklerini düşünüyorum.

**Y25.** Okul yöneticilerinin hukuki alt yapılarının olmaması ve yazma yeteneklerinin fazla gelişmemiş olması rapor yazmalarını güçleştirmektedir.

### Tema 2. Format

**Y1.** Çok ayrıntılı ve birbirini tekrarlayan cümleler ve paragraflarla dolu olan inceleme/soruşturma formatının varlığı işi güçleştirmektedir.

**Y5.** Bir önceki görevde hazırladığımız formatın bir sonrakinde değişmiş olması hata yapmamıza neden olabilmektedir.

**Y25.** İnceleme/soruşturma yapmak asli görevimiz olduğundan genellikle süreci ve rapor yazma formatını unutuyoruz.

**Y30.** Rapor formatını ve mevzuat alt yapısını bütünleştirmek yorucu ve daha fazla bilgi gerektirmektedir.

## Okul Yöneticilerinin İnceleme/Soruşturma Görevini Yürütürken Destek Alma İhtiyacı Duydukları Durumlara İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin, inceleme/soruşturma görevini yürütürken hangi durumlarda destek alma ihtiyacı duyduklarına ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevini yerine getirirken destek alma ihtiyacı duydukları durumlara ilişkin görüşleri

Tema	Alt Temalar	Yöneticiler	f
Mevzuat	Suçla karşılık gelen cezanın belirlenmesi	Y2,Y5,Y7,Y9,Y10,Y12,Y15,Y18,Y19Y20,Y21,Y22,Y25,Y27,Y29,Y30	16
	İlgili mevzuatın yorumlanması	Y2,Y5,Y6,Y7,Y10,Y15,Y17,Y18,Y20Y22,Y24,Y25,Y28,Y29	14
	TCK da suç teşkil eden dosyalarda	Y3,Y4,Y6,Y11,Y13,Y15,Y17,Y20 Y23,Y29	10
	Birden fazla ceza teklifi olan dosyalarda	Y3,Y6,Y7,Y9,Y11,Y21,Y24,Y26	8
	<b>Toplam</b>		<b>48</b>
Raporlama	Formata uygun rapor yazma süreci	Y1,Y3,Y4,Y7,Y9,Y10,Y12,Y13,Y14 Y16,Y20,Y22,Y30	13
	Usul ve yöntemlerle alakalı	Y1,Y3,Y4,Y6,Y17,Y18,Y20,Y23,Y25Y29	10
	Tahlil ve münakaşa sürecinde	Y7,Y8,Y17,Y19,Y21,Y22,Y27	8
	Deneyimlenmemiş bir durumla karşılaşıldığında	Y3,Y8,Y11,Y16,Y19,Y21,Y29	7
	İfade alma konusunda	Y6,Y13,Y16,Y23,Y27	5
<b>Toplam</b>		<b>43</b>	

Katılımcıların inceleme/soruşturma görevini yürütürken hangi durumlarda destek alma ihtiyacı duyduklarına ilişkin görüşlerinde “mevzuat” temasının 48 kez, “raporlama” temasının 43 kez tekrarlandığı görülmektedir. Mevzuat teması altında en fazla tekrarlanan maddenin “Suça karşılık gelen cezanın belirlenmesi” maddesi olduğu, “raporlama” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin ise “Formata uygun rapor yazma süreci” maddesi olduğu görülmektedir.

### Tema1. Mevzuat

**Y2.** Konuyla ilgili yasal mevzuatı takip etmek oldukça güç. Çünkü mevzuat sürekli değişmektedir. Bu konuda çoğu zaman uzmanlardan destek alırım.

**Y3.** Birden fazla suçun yer aldığı dosyalarda tahlil ve münakaşa ile ceza teklifinin yapılmasında desteğe ihtiyaç duyabilmekteyim.

**Y11.** Suça karşılık gelen cezanın kararlaştırılması noktasında, yanlış yapmaktan, yanlış karar vermekten vicdanen huzursuz oluyor ve yardıma ihtiyaç duyuyorum.

**Y26.** Özellikle TCK kapsamındaki dosyalarda uzman desteği almayı yeğlerim.

### Tema 2. Raporlama

**Y1.** Tahlil ve münakaşa sürecinde desteğe ihtiyaç duyuyorum.

**Y7.** Usul ve yöntemlerle alakalı hususlarda yardım ihtiyacı duyuyorum.

**Y10.** İnceleme/soruşturma işlemleri hukuki bilgi ve hukuki ifadeler gerektirmektedir. Genelde yazdığım raporun hukuki terimler açısından redaksiyonu konusunda destek alırım.

**Y18.** Daha önce tecrübe edilmeyen bir durumla karşılaşıldığında ve dosyanın şekil yönünden içermesi gereken hususlarla ilgili destek ihtiyacım oluyor.

**Y29.** Rapor öncesi planlama aşamasında genellikle destek alırım.

### Okul Yöneticilerinin, İnceleme/Soruşturma Görevini Yürütürken Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri

Okul yöneticilerinin, inceleme/soruşturma görevini yürütürken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevini yürütürken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri**

Tema	Alt Temalar	Yöneticiler	f
Uzmanlık	İşin uzmanı olan müfettişlere verilmeli.	Y2,Y3,Y5,Y6,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12,Y13Y15,Y16,Y17,Y19,Y20,Y21 Y23,Y27	18
	Okul yöneticilerine hiç verilmemeli.	Y2,Y3,Y5,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12,Y13,Y14,Y18,Y20,Y22,Y25,Y28,Y30	16
	Uzmanlık alanı ve gönüllülük esas alınmalı.	Y2,Y4,Y5,Y7,Y8,Y10,Y12,Y13,Y15,Y17,Y19,Y20,Y24,Y26,Y30	15
	Tek kişiye görev verilmemeli.	Y1,Y12,Y18,Y20,Y30	5
	Memur ve hukuki danışman görevlendirilmeli.	Y4,Y18,Y24	3
<b>Toplam</b>			<b>57</b>
Eğitim	Hizmet içi eğitim verilmeli.	Y2,Y3,Y4,Y5,Y8,Y10,Y11,Y12,Y13,Y16,Y19,Y20,Y22,Y24,Y28,Y30	17
	Alan uzmanları tarafından eğitim verilmelidir.	Y1,Y3,Y5,Y6,Y9,Y10,Y12,Y13,Y15,Y16,Y20,Y23,Y27,Y28,Y29,Y30	16
	Uygulamalı eğitim verilmelidir.	Y2,Y3,Y6,Y7,Y9,Y10,Y12,Y14,Y20,Y22,Y24,Y26,Y28,Y30	14
<b>Toplam</b>			<b>47</b>
Ekonomi	Bu görev için yolluk ve yevmiye ödenmeli.	Y3,Y7,Y10,Y13,Y15,Y18,Y21,Y24,Y27Y29,Y30	11
	Dosya başı ödeme yapılmalı..	Y2,Y4,Y8,Y10,Y21,Y26,Y29	7
	Ek ders ödenmeli	Y13,Y20,Y26	3
<b>Toplam</b>			<b>21</b>

Katılımcıların inceleme/soruşturma görevini yaparken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerilerinde “uzmanlık” temasının 57 kez, “eğitim” temasının 47 kez, “ekonomi” temasının 21 kez tekrarlandığı görülmektedir. “uzmanlık” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin “İşin uzmanı olan müfettişlere verilmeli” maddesi olduğu, “eğitim” teması altında en fazla

tekrarlanan maddenin “Hizmet içi eğitim verilmeli” maddesi olduğu ve “ekonomi” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin ise “Bu görev için yolluk ve yevmiye ödenmeli” maddesi olduğu görülmektedir.

### Tema 1. Uzmanlık

**Y1.** *İnceleme soruşturma ayrı bir uzmanlık alanıdır ve okul yöneticilerinin bu alanla ilgili hukuki alt yapıya sahip olmadıklarını düşünüyorum.*

**Y8.** *Dosya soruşturmaya dönüşünce bizlerden alınıp bu işin uzmanı olan müfettişlere devredilmeli.*

**Y14.** *Öncelikle bu görev, asıl işi inceleme ve soruşturma olan müfettişlerce yürütülmelidir.*

**Y21.** *İnceleme/soruşturma gibi önemli bir görevin konunun uzmanları tarafından yapılması gerekir.*

**Y29.** *Çok hassas olan bu görev uzmanlarınca yürütülmelidir ki verilen kararlarda isabet olsun.*

### Tema 2. Eğitim

**Y4.** *Okul yöneticilerine inceleme/soruşturma konusunda kapsamlı bir hizmet içi eğitim verilmelidir.*

**Y12.** *Bu görevler uzmanlık alanına ve gönüllülük esasına göre verilmelidir.*

**Y22.** *Yöneticiler birkaç günlük seminerlerden değil, uzun süreli etkili kurslardan geçirilmelidir.*

### Tema 3. Ekonomi

**Y3.** *Bu görevin angaryaya dönüşmemesi için okul yöneticilerine dosya bazlı ödeme yapılmalıdır.*

**Y7.** *İnceleme/soruşturma görevini yerine getirenlere yolluk ve yevmiye ödenmelidir.*

**Y19.** *Bu işin maddi bir karşılığının olması gerekir.*

**Y29.** *Okul yöneticileri bu süreç boyunca görevli izinli sayılmalı, yolluk ve yevmiyeleri ödenmelidir.*

## Okul Yöneticilerinin İnceleme/Soruşturma Görevlerini Doğru Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular

Okul yöneticilerinin, inceleme/soruşturma görevlerini doğru yapıp yapmadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin yöneticilerin inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin görüşleri**

Görüşler	f	%
Doğru yapmamaktadırlar	22	84,62
Doğru yapmaktadırlar	3	11,54
Kararsız	1	3,85
Toplam	26	100

Tablo 7 üzerinde yapılan incelemede, öğretmenlerin %84,62’sinin okul yöneticilerinin inceleme/soruşturmaları doğru yapmadıklarını, %11,54’ünün ise okul yöneticilerinin inceleme/soruşturmaları doğru yaptıklarını belirttikleri görülmektedir.

**Tablo 8. Okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevlerini doğru yapmama nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri**

Tema	Alt Temalar	f	
Uzmanlık	Uzman değiller	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17 Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö25,Ö26	23
	Yeterli bilgileri yok	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26	20
	Konuyla ilgili eğitimleri yok	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23 Ö25,Ö26	17
	<b>Toplam</b>		<b>60</b>
Duygusallık	Adil karar vermemektedirler	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö15,Ö16,Ö18,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24	16
	Olaya duygusal yaklaşmaktadırlar	Ö2,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö14,Ö16,Ö18,Ö20,Ö24,Ö26	12
	Meslektaş dayanışmasına girmektedirler	Ö1,Ö4,Ö7,Ö11,Ö14,Ö17,Ö19,Ö20,Ö23,Ö25	10
	Taraf tutabilmektedir.	Ö3,Ö4,Ö10,Ö14,Ö15,Ö21,Ö22,Ö23	8
	İsteksiz yapmaktadırlar	Ö6,Ö8,Ö11,Ö11,Ö14,Ö16,Ö21	7
	Ciddiye almamaktadırlar	Ö2,Ö7,Ö10,Ö14	4
	<b>Toplam</b>		<b>57</b>

Tablo 8 üzerinde yapılan incelemede, katılımcıların okul yöneticilerinin inceleme/soruşturmaları doğru yapmama nedenlerine ilişkin görüşlerinde “uzmanlık” temasının 60 kez, “duygusallık” temasının 57 kez tekrarlandığı görülmektedir. “uzmanlık” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin “Uzman değiller” maddesi olduğu, “duygusallık” teması altında en fazla tekrarlanan maddenin ise “Adil karar vermemektedirler” maddesi olduğu görülmektedir.

### **Tema 1. Uzmanlık**

**Y2.** *İnceleme soruşturma bir uzmanlık alanıdır ve okul yöneticilerinin bu alanla ilgili herhangi bir uzmanlıkları yoktur.*

**Y16.** *Bu görevin, asıl işi inceleme ve soruşturma olan müfettişler tarafından yapılması gerekir. Çünkü okul müdürlerinin anladığı bir alan değil.*

**Y21.** *İnceleme/soruşturma gibi önemli bir görevin, bilgisi olmayan müdürler tarafından değil konunun uzmanları tarafından yapılması gerekir.*

**Y26.** *Müdürlerin inceleme/soruşturma konusunda ciddi bir eğitim aldıklarını sanmıyorum.*

### **Tema 2. Duygusallık**

**Y4.** *Okul yöneticileri inceleme/soruşturma yaparken meslektaş dayanışmasına girmekteler. Bu da adaleti zedelemektedir.*

**Y11.** *Okul yöneticileri inceleme/soruşturma görevlerini ciddiye almamakta, bu görevleri angarya olarak görmektedirler.*

**Y20.** *Bence okul yöneticileri inceleme/soruşturmada taraf tutmakta ve adil kararlar vermemektedirler.*

**Y25.** *Okul yöneticileri inceleme/soruşturma görevlerini isteksiz yaptıklarından isabetli kararlar verememektedirler.*

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmada okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin olarak kendilerini yetersiz gördüklerini, bu görevlerin çok zaman almasından dolayı asli görevlerini yerine getiremediklerini, inceleme/soruşturma yapma konusunda yeterli bir eğitim almadıklarını ve bu görevlerin insan ilişkilerini ve meslektaş dayanışmasını olumsuz etkilediğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bir katılımcının “İnceleme/soruşturma konusunda okul yöneticilerinin idari ve hukuki alt yapıları olmadığından, bu konuda ciddi anlamda yetersiz olduklarını düşünüyorum.” yönündeki sözleri ile bir başka katılımcının “İnceleme/soruşturma yapmak ciddi bir iştir. Bundan dolayı bu konuda kapsamlı, uzun süreli ve etkili bir hizmet içi eğitim verilmelidir.” sözleri çalışmanın amaçları ile örtüşmektedir. Şirin ve Dal (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun bu konuda kendilerini uzman ve yeterli görmedikleri, inceleme/soruşturmaların çok zaman aldığı, yöneticilerin bu konuda etkili bir eğitim almadıkları ve bu görevlerin meslektaşlarıyla aralarında sorunların oluşmasına neden olduğu sonucuna ulaşırlarken; Gül (2017) tarafından yapılan çalışmada, uzmanlık gerektiren inceleme/soruşturma ve denetim görevinin okul yöneticilerine bırakılmasının sorunlara ve zaman kaybına neden olduğu belirlenmiştir. Ayvaz (2017) tarafından yapılan çalışmada, inceleme/soruşturma yapmanın uzmanlık gerektirdiği ve dolayısıyla bu görevin uzman olan müfettişler tarafından yapılması gerektiği, bu görevin yöneticiler tarafından yapılmasının zaman kaybına ve kırgınlıklara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir katılımcının “İnceleme/soruşturma görevleri nedeniyle ifade almak, bilgi ve belge toplamak çok fazla zaman almakta, bu da kendi okullarımıza, öğretmen ve öğrencilerimize zaman ayırmamızı engellemektedir.” sözleri ile bir diğer katılımcının “İnceleme/soruşturma görevleri meslektaşlarımızla aramızda kırgınlıklara yol açmaktadır.” sözleri çalışmanın amaçları ile örtüşmektedir. Akan (2016), Dal (2019), Düztepe (2019) ve Özmen ve Şahin (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma yapma konusunda kendilerini uzman kabul etmedikleri, bu konuda yeterli olmadıkları, bu görevlerin uzun zaman aldığı, duygusallığa ve diğer meslektaşlarıyla insani ilişkiler açısından sorunlara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnceleme/soruşturma süreci, soruşturmaya hazırlık, delillerin toplanması ve değerlendirilmesi, ifadelerin alınması, tahlil-münakaşa yapma, sonuç çıkarma, belgelerin tasnif edilmesi, raporun yazılması ve raporun yetkili makama sunulması aşamalarını kapsamaktadır (MEB, 2008). Bu aşamaların sağlıklı yürütülebilmesi, bu iş ve işlemlerin bu konuda uzman kişiler tarafından yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak okul yöneticilerinin bu konuda eğitilmiş uzman kişiler olmadıkları bilinmektedir (Ayvaz, 2017; Dal, 2019; Düztepe, 2019; Gül, 2017; Şirin ve Dal, 2019). Kaldı ki, inceleme/soruşturma görevlerinin bu alanda uzman olan müfettişler tarafından yürütülmesi gerektiği de araştırma (Ayvaz, 2017; Gül, 2017; Şirin ve Dal, 2019) sonuçlarına dayalı bir bulgudur. İnceleme/soruşturma yapma görevi, sonuçları itibarıyla hassas bir görev, hata olduğunda geriye dönük çözümü çok zor olan bir görevdir. Dolayısıyla incelemeci/soruşturmacı olmak, içerik ve kapsam genişliği bakımından kısa süreli teorik eğitimlerle edinilmeyecek derecede uzmanlık gerektiren bir görevdir (Düztepe, 2019).

İnceleme/soruşturma iş ve işlemleri çok uzun zaman alabilmektedir. Bilgi ve belgelere ulaşmanın, ifade alınmasının, adil bir karar vermenin ve rapor yazmanın dikkat gerektiren ciddi işler olmaları, bu konuda acele etmek yerine süreci daha uzun bir zamana yaymayı gerektirebilmektedir. Araştırma bulgularından yola çıkarak, okul yöneticilerinin, görev tanımları arasında bulunmamasına rağmen incelemeci/soruşturmacı olarak görevlendirilmeleri; asli görevleri olan, okulu belirlenmiş amaç, ilke ve kurallar doğrultusunda yönetme sorumluluklarını işlevsel olarak yerine getirmelerini güçleştirdiği söylenebilir. Yönetime siyasetin karışması, bütçe yetersizliği, kararların sık sık değişmesi, personel dağılımındaki dengesizlik, üst-ast ilişkilerindeki sorunlar, araç-gereç eksikliği, mevzuatın güncel olmaması, çalışma ortamlarının uygunsuzluğu, denetimde görülen tutarsızlıklar, dikey merkezîyetçi yapılanma ülkemizde okul yöneticilerinin karşılaştıkları temel bazı sorunlardır (Güçlü, 1997). Araştırmada ulaşılan, okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin olarak kendilerini yetersiz gördükleri, bu görevlerin çok zaman

almasından dolayı asli görevlerini yerine getiremedikleri sonucu; okulların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için yöneticilerin daha fazla çaba içine girmelerini gerekirken kendilerine inceleme/soruşturma görev ve sorumluluklarının da yüklenmesi, okul yöneticilerine uzmanı olmadıkları ve çok fazla zaman ayırmaları gereken ayrı bir uğraş alanının açılmasına neden olduğunu göstermektedir.

Başaran ve Çinkır'a (2013) göre eğitim programının yönetimi, öğrenci ve işgören hizmetlerinin yönetimi, genel hizmetler ile eğitim bütçesinin yönetimi eğitim yönetiminin temel işlevlerini oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan bulguların, bu kadar geniş bir görev yelpazesi bulunan okul yöneticilerine verilen inceleme/soruşturma görevlerinin, okul yöneticilerine ek yük getirdiğini ve bunun da yöneticilerin asli görevlerine ayırmaları gereken zamandan kıyarak bu görevleri yerine getirmeye çalışmalarına neden olduğunu göstermektedir. Halbuki okulun toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için her yönden iyi yönetilmesi önemlidir (Yıldırım, 2011). Cerci (2018) tarafından yapılan çalışmada da inceleme/soruşturma görevleri, okul yöneticilerine okul dışı işler nedeniyle fazladan yüklenen sorumluluklar arasında önemli bir yer tutmaktadır. Özmen ve Şahin (2010) tarafından yapılan çalışmada ise incelemeci/soruşturmacıların, görev alanlarının genişliğinden ve iş yüklerinin fazlalığından dolayı bu görevlere ayıracak zaman bulamamaları inceleme/soruşturma sürecinde karşılaşılan önemli bir sorun olarak belirtilmektedir. Zaman okul yöneticileri için gerekli ve önemlidir. Çünkü okul yöneticiliği rolü öğretmen, öğrenci, veli ve eğitimci olmayan personelin yönetimini, sorunların çözülmesini, bireysel gereksinimlerin karşılanması ile örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini gerektirmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevini yürütürken ifade alma, bilgi-belge toplama ve rapor yazma sürecinde sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, inceleme/soruşturma sürecinde ifade almanın, bilgi-belgeye ulaşmanın ve rapor yazmanın güç ve çok zaman alıcı olduğunu, bu süreçlerin duygulardan arındırılmadığını ve insan ilişkileri açısından olumsuz sonuçlara neden olduğunu, bu süreçlerin sağlıklı işleyebilmesi için teknik bilgiye gereksinim olduğunu ve formatların iyi bilinmesi gerektiğini belirtmektedirler. Şirin ve Dal (2019) tarafından yapılan çalışmada, şikâyetçiye/tanığa ulaşamaması, şikâyetçi/tanığın ifade vermek istememesi, bilgi ve belge toplama ile raporlamanın çok uzun zaman alması inceleme/soruşturma sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar arasında sayılmıştır. Cerci (2018) tarafından yapılan çalışmada ise ifade almanın çok zor olduğu okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir. İnceleme/soruşturma sürecinin adil bir şekilde sonuçlanabilmesi için iddiaların ifadelerle ve bilgi-belgeyle ispatlanması gerekir. İnceleme/soruşturmaya hazırlık aşamasında planlama yapmak, yapılan plana uygun olarak gereksinim duyulan kişi, olay, yer, zaman bilgilerini toplamak; bilgi-belge ve kayıtları belirlemek önemlidir (Özmen ve Şahin, 2010). İnceleme/soruşturmaya konu olmuş bir eylemin salt ifadelerle ispatı çoğu zaman olanaklı olamamaktadır (Dal, 2019). Bu durumda, incelemecinin/soruşturmacının konuyla ilgili bütün detayları ortaya çıkarması, inceleme/soruşturmaya konu kişi ya da kurum hakkında lehte ve aleyhte bütün delilleri (ifade, bilgi-belge) toplaması, gereksiz detaylara boğulmadan konunun bütün boyutlarıyla açığa çıkmasını sağlaması, olaylara duygusal yaklaşımdan sebep-sonuç ilişkilerini irdelemesi, çelişiklere meydan vermeyecek düzgün bir planlamayla görüş ve kanaatini rapor olarak sunması beklenir. Dolayısıyla bu beklenti, inceleme/soruşturma sürecinde ifade almayı, bilgi-belge toplamayı ve formata uygun raporlamayı önemli ve öncelikli hale getirmektedir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevini yürütürken mevzuat ve raporlama aşamalarında destek almaya gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, suça karşılık gelen cezanın belirlenmesinde, ilgili mevzuatın yorumlanmasında, Türk Ceza Kanunu'nda suç teşkil eden dosyalarda, birden fazla ceza teklifi gerektiren dosyalarda, formata uygun rapor yazma sürecinde, soruşturma usulü ve yöntemleriyle ilgili konularda, tahlil ve münakaşa bölümünde, daha önce deneyimlenmemiş durumlarda ve ifade alma konularında destek aldıklarını belirtmektedirler. Yapılan bazı çalışmalarda da okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevlerini yürütürken, görevin birçok aşamasında müfettişler başta olmak üzere uzmanlardan destek aldıklarını göstermektedir (Akan, 2016; Beyhan, 2008; Çelebi, Övür ve Eravcı, 2017; Dal, 2019; Şirin ve Dal, 2019). Araştırmamızın sonuçları, okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma sürecinde genelde ifade alma, rapor yazma, konuyu mevzuat ışığında değerlendirme ve karara varma gibi teknik konularda destek alma gereksinimi duyduklarını göstermektedir. Ayvaz (2017) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin, inceleme/soruşturma görevlerinin yürütürken raporlaştırma, ifade alma, belgelere başvurma, bilirkişiye danışma, tahlil-münakaşa yapma ve ceza teklifinde bulunma aşamalarında uzman desteği aldıkları tespit edilmiştir. Özmen ve Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmada, mevzuatın yenilenmemesi ve çok sık değişmesi, mevzuatın dağınık, karmaşık ve anlaşılabilir olmaması destek alınmasını gerektirecek önemli sorunlar olarak ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin destek alma gereksinimi duydukları konular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, destek gereksiniminin okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma konusunda uzman olmamalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bir katılımcının "Bu görevler bu alanda uzman olan Müfettişlere verilmelidir. Çünkü inceleme/soruşturma uzmanlık gerektirmekte ve biz bu konuda uzman değiliz" sözleri bu anlamda dikkate değerdir.

Araştırmada okul yöneticilerinin, inceleme/soruşturma görevini yürütürken karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak; işin uzmanı olan müfettişlere verilmesi, bu görevlerin okul yöneticilerine hiç verilmemesi, bu görevler verilirken uzmanlık alanının ve gönüllülüğün esas alınması, incelemeci/soruşturmacıya yardımcı olmak üzere memur ve hukuki danışman görevlendirilmesi yönünde önerilerde buldukları belirlenmiştir. Bir katılımcının "İnceleme/soruşturma gibi önemli görevlerin konunun uzmanları tarafından profesyonelce yapılması gerekir." sözleri durumu özetler niteliktedir. Ayrıca okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma sürecinde yaşanan sorunların çözümü için alan uzmanları tarafından verilecek etkili ve uygulamalı hizmet içi eğitim talep etmeleri ve bu görev için yolluk-yevmiye veya ek ders ücreti ödenmesini önermeleri de araştırmada ulaşılan diğer sonuçlardandır. Bir katılımcının "Yöneticiler birkaç günlük seminerlerden değil, gerçek olaylardan ve örneklerden yola çıkan uzun süreli profesyonel kurslardan geçirilmelidir" sözleri ile bir başka katılımcının "İnceleme/soruşturma görevini yerine getirenlere yolluk-yevmiye veya ek

*ders ücreti ödenmelidir.*” sözleri, okul yöneticilerinin inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin olarak yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik önerilerini göstermektedir. Araştırmada ulaştığımız bulgular, Dal (2019) ve Şirin ve Dal’ın (2018) yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları, muhakkiklere ödenek verilmesi, her dosyanın okul yöneticilerine verilmemesi ve bu konuda eğitim verilmesi gerektiği bulguları ile Özmen ve Şahin (2019) ve Ayvaz’ın (2017) yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları, inceleme/soruşturma görevi için yolluk-yevmiye veya ek ders ücreti ödenmesi, inceleme/soruşturma görevinin müdürler için angarya olduğu, uzmanlık gerektiren bir iş olması sebebiyle müfettişler tarafından yürütülmesi ve bu konuda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği bulguları benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, okul yöneticileri tarafından yürütülen inceleme/soruşturmalar konu olan (soruşturulan) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, okul yöneticilerinin inceleme/soruşturmaları doğru yapmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin alanın uzmanı olmamalarının, bu konuda uzun süreli ve uygulamaya dönük etkili bir hizmet içi eğitim almamalarının, inceleme/soruşturma görevlerini asli görevleri olarak kabul etmemelerinin, bu görevlere ayıracak fazla zamanlarının olmamasının ve bu görevlerden dolayı herhangi bir ücret almamalarının etkili olduğu söylenebilir. Kaldı ki, araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, okul yöneticilerinin aldıkları inceleme/soruşturma görevlerini doğru yapmamalarının nedenleri olarak uzman olmamalarını, yeterli bilgi sahibi olmamalarını, konu hakkında eğitim almamış olmalarını, adil ve objektif karar vermemelerini, olaya duygusal yaklaşmalarını, meslektaş dayanışmasına girmelerini, isteksiz olmalarını ve işi önemsememelerini göstermektedirler. Bir katılımcının *“İnceleme/soruşturma gibi önemli bir görevin, ilgisi ve bilgisi olmayan müdürler tarafından yapılması yanlışlara neden olmaktadır. Bence bu görevler konunun uzmanları tarafından yapılmalıdır.”* sözleri ile bir başka katılımcının *“Bence okul yöneticileri inceleme/soruşturmalarla duygusal davranmakta, taraf tutmakta, adil davranmamakta ve meslektaş dayanışmasına girmektedirler.”* sözleri konuya açıklık getirecek niteliktedir. Taymaz’a (2015) göre, inceleme/soruşturmalarla duygusal davranmadan nesnel karar vermek son derece güç bir iştir. Özdem, Albay ve Çelik (2012) yaptıkları araştırmada, soruşturulan kişilerin, soruşturmacıların mevzuata hâkim olmadıklarını, bütün delilleri değerlendirmediklerini, soruşturmaya konu olayın aydınlatılması için samimi ve kararlı bir çaba göstermediklerini belirttiklerini tespit etmiştir. Cereci (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerine yeni sorumluluklar ve iş yükü getirmesinden dolayı inceleme/soruşturma görevlerinin istenmeyen görevler olduğu belirtilmiştir. Gül (2017) tarafından yapılan çalışmada ise inceleme/soruşturma ve denetim görevlerinin okul yöneticilerine verilmesinin okul müdürlerinin iş yükünü artıracığı, objektifliği ise azaltacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; yöneticilerin, soruşturma sürecinde kişilere ulaşma ve ifade alma, inceleme/soruşturma sürecini planlama, ispatlanan disiplin suçunun karşılığını bulma, usulüne uygun rapor yazma, dosya konusu fiil ile yasa, yönetmelik, genelge arasında ilişki kurma, olayı ulaşılan bilgi ve belgeler ile mevzuat ışığında değerlendirip yorumlama ve nesnel bir karara varma konularında ciddi sorunlar yaşadıkları ve uzman desteğine gereksinim duydukları anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları, okul yöneticileri tarafından inceleme/soruşturma görevlerinin istenmeyen angaryalar olarak nitelendirildiğini, bu görevlerin profesyonel kişiler tarafından yapılması gereken ciddi ve uzmanlık gerektiren görevler olarak düşünüldüğünü, bu görevlerin asli görevlerini yerine getirmelerine engel olarak algılandığını, bu görevlerin meslektaş dayanışmasına ve insan ilişkilerine zarar verdiğinin düşünüldüğünü tespit etmektedir. Araştırmada, okul yöneticilerinin, inceleme/soruşturma görevleri ile ilgili olarak kendilerine yeterli ve etkili bir hizmet içi eğitim verilmesinin ve bu görevler için yöneticilere yolluk-yevmiye veya ek ders ücreti ödenmesinin karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sunacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Uzmanlık gerektiren inceleme/soruşturma görevleri, bu alanda yeterli olmayan okul yöneticileri yerine, konunun uzmanı müfettişler tarafında yürütülmelidir. Okul yöneticilerine inceleme/soruşturma görevleriyle ilgili mesleki ve hukuki yeterliliklerini geliştirmek amacıyla; olay incelemesi, örnek dosya hazırlama gibi atölye çalışmaları tarzında etkili hizmet içi eğitim verilmelidir.

Mevzuatın sık aralıklarla değişmesi, dağınık ve anlaşılmasız olması gibi incelemeci/soruşturmacıların görevlerini güçleştiren sorunlar örneklendirilerek raporlaştırılmalı ve bu sorunların yetkili üst makamlara ulaştırılmasını kolaylaştıracak bir iletişim mekanizması geliştirilmelidir. İnceleme/soruşturmaya konu fiil ile fiilin mevzuattaki karşılığı arasında isabetli ilişkinin kurulması ve getirilen cezalandırma tekliflerde eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin yaşanmaması için disiplin mevzuatı gözden geçirilmelidir.

Bilgi, belge ve ifadesi alınacak kişilere ulaşmada yaşanan sıkıntıları azaltmak açısından ilgili kurum ve kuruluşlarla daha fazla işbirliği yapılmalıdır. Çok fazla zaman gerektiren bu görevlerin verildiği okul yöneticilerine diğer kurul, komisyon, tören gibi işlerde görev verilmemesine özen gösterilmelidir. İncelemeci/soruşturmacılara geçici görev yollukları ile harcırahların zamanında nakit olarak ödenebilmesi için gerekli yasal ve teknik düzenlemeler yapılmalı ya da inceleme/soruşturma görevi verilen okul yöneticilerine ek ders ücreti ödenmelidir.

Müfettişler ve okul yöneticileri tarafından aynı konuda yürütülen inceleme/soruşturmaları; soruşturmaya hazırlık, delillerin toplanması ve tasnif edilmesi, değerlendirme/yorumlama ve sonuç çıkarılması, raporunun yazılması ve makama sunulması aşklarından karşılaştıran çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akan, D. (2016). Akademisyenlerin inceleme/soruşturma görev zorluklarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 212-226
- Ayvaz, M. (2017). *Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Beyhan, A. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin disiplin soruşturması sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bursalioğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cereci, C. (2018). Okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumluluklar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 119-127
- Cereci, C. (2019). Okul yöneticilerinin mevzuattan kaynaklanan sorumluluklarına ek olarak sahip olmaları gerektiğini düşündükleri sorumluluklar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8(22), 109-123.
- Çelebi, N., Övür, M. ve Eravcı, F. (2017). Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-30
- Dal, S. (2019). *Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri (Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler ve Zeytinburnu örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Düztepe, H. (2019). *Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin okul müdürlerinin muhakkiklik görevlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ekiz, D. (2016). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Güçlü, N. (1997). Eğitim lideri olarak okul yöneticisi. *Milli Eğitim Dergisi*. (134), 50-55
- Gül, İ. (2017). Maarif müfettişleri başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 23-38
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Eğitim Kitabevi.
- İlgar, L. (2005). Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karagöz, İ. (2016). *İnceleme ve soruşturma rehberi*. Ankara: DİB Yayınları.
- Lewis, P. S., Goodman, S.H., ve Fandt, P.M. (2000). *Management challenges in the 21. century*. Minneapolis: West Group.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008). *Disiplin amirleri ve muhakkikler için soruşturma rehberi*. Ankara: Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 07.09.2013 tarih ve 28758 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26/7/2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazete.
- Özdem, G. Albay, T. ve Çelik, İ. (2012). Eğitim denetmenlerinin soruşturma sürecinde göstermiş oldukları davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri, *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1591-1618.
- Özmen, F. ve Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştığı sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 92-109
- Resmî Gazete. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 9 Aralık 2016 tarih ve 29913 sayılı Resmî Gazete
- Şirin, A. ve Dal, S. (2019). Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri: Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler ve Zeytinburnu örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11(3), 215-240
- Taş, H. ve Kiroğlu, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin disiplin suçlarına ve disiplin cezalarına ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1120-1137
- Taş, H. ve Kiroğlu, K. (2019). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işledikleri disiplin suçları ile aldıkları disiplin cezalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 78-96.
- Taymaz, H. (2015). *Teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Weber, M. (2018). *Bürokrasi ve otorite*. (B. Akın, Çev.) Ankara: Adres Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürlerine olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 230-245.





| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Bilim Fuarlarına Katılımın Ortaokul Öğrencilerinin Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi

### The Effect of Participation in Science Fairs on Middle School Students' Attitudes towards Science

Ertan ÇETİNKAYA<sup>1</sup>,

#### Anahtar Kelimeler

Bilim fuarları  
Ortaokul öğrencileri  
TÜBİTAK 4006  
Fene yönelik tutum  
Bilimsel okuryazarlık

#### Keywords

Science fairs  
Middle school students  
TUBITAK 4006  
Attitudes towards  
science  
Scientific literacy

#### Başvuru Tarihi/Received

29.09.2019

#### Kabul Tarihi /Accepted

17.10.2020

#### Öz

Bu araştırmada bilim fuarlarına katılımın ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Tek gruplu ön test son test zayıf deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Marmara Bölgesi'nde bulunan bir devlet okulunda 12 hafta süre ile TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarları Destekleme Programı kapsamında, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilmiş farklı sınıflarda öğrenim gören 32 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tosun & Genç (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek bilim fuarı projeleri çalışmalarından önce ve bilim fuarı sunumlarından sonra olmak üzere toplam iki kez uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda bilim fuarlarına katılım göstermenin öğrencilerin fene yönelik tutumlarını anlamlı bir biçimde geliştirdiği saptanmıştır. Bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin fene yönelik tutum üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde sınıf seviyesinin fene yönelik tutumda anlamlı bir değişiklik meydana getirmediği görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin sınıf seviyelerinin artış gösterdikçe fene yönelik tutum puanlarında azalmalar meydana geldiği araştırmanın dikkat çeken bulguları arasındadır. Öğrencilerin bilim fuarlarına aktif bir biçimde katılımlarının teşvik edilmesinin ve uygulamalı bir biçimde proje eğitimlerine alınmalarının öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlayacağı ve fene yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişimini sağlayacağı düşünülmektedir.

#### Abstract

*The aim of this study was to investigate the effect of participation in science fairs on the attitudes of middle school students towards science. The research was designed as one-group pretest-posttest poor experimental design. The research was carried out in the second term of 2017-2018 academic year in the scope of TUBITAK 4006 Science Fair Support Program for 12 weeks in a public school in the Marmara Region with 32 middle school students in different classes selected by the method of convenience sampling method. In this study, the Science Attitude Scale that was adapted to Turkish by Tosun & Genç (2015) was used. This scale was applied twice, one of them before the application of science fair projects and the other one after the presentations of science fair. As a result of the analysis of the data, it was determined that participation in science fairs significantly improved students' attitudes towards science. The findings revealed that the gender of the students participating in the study did not make a significant difference on attitude towards science. Similarly, it was observed that the level of the class did not make a significant change towards attitude towards science. In spite of that, it is remarkable that the attitudes of the students towards science have decreased as their grade levels increase. It is thought that encouraging students' active participation in science fairs and taking them in project trainings in an applied way will contribute positively to the learning processes and provide a positive development of their attitudes towards science.*

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-5232-4125>



## Introduction

The vision of Science Curriculum (MoNE, 2005; 2013; 2017; 2018) prepared in Turkey was determined to raise science literate individuals. Being a scientifically literate person can be provided with interest in science subjects and developing positive attitudes (Yaşar & Anagün, 2008). Attitudes towards science can be defined as the situation of showing positive or negative affective features related to science. Positive attitude towards science course; has a positive effect on science achievement (Ahuja, 2017; Alkan, 2006, p.25; Çibir & Özden, 2017; Dede & Yaman, 2008; Fidan-Dişikitli, 2011, p.57; Kenar & Balcı, 2012; Kesamang & Taiwo, 2002; Şişman, Acat, Aypay & Karadağ, 2011, p.281), permanent learning (Özbaş, 2016) and the development of cognitive competences (Kaya & Böyük, 2011). In addition to these variables, it was found that there was a negative correlation between the grade level of the students and their attitudes towards science (Çokadar & Külçe, 2008; George, 2000; Yıldırım & Kansız, 2017). For this reason, it is seen that it is important for students to develop positive attitudes about science course at early ages. (Hong, Lin, Wang, Chen & Yang, 2013). Several studies have reported that traditional approaches are not an effective tool for changing students' attitudes towards courses (Altınok & Açıkgöz-Ün, 2006; Çelik, Eroğlu & Selvi, 2012; Gök, Doğan, Doymuş & Karaçöp, 2009; Sert-Çibik, 2009). Such experiences that can develop positive attitudes are possible with the active participation of students in the learning process. It is thought that the daily life problems are investigated, the students participate actively, the learning environments where they seek solutions to these problems by using their knowledge and skills can be used as an effective tool for developing positive attitude towards science course. Activities which students can participate actively can be carried out in the school or outside of the school. Science fairs are one of these outdoor learning environments.

Science fairs have a positive effect on attitudes towards science course (Alant, 2010; Czerniak & Lumpe, 1996; Durmaz, Oguzhan-Dincer & Osmanoglu, 2017; George, 2003; Ndlovu, 2013; Potvin & Hasni, 2014). However, it was also stated that some science fairs were organized in the form of competitions, that this situation was found competitive by some students and also increased anxiety (Schmidt, 2014; Yaşar & Baker, 2003). From this point of view, science fairs should be organized in a non-competitive way and should be seen as an opportunity for learning. Lack of study on the impact of science fair practices on students' interest in science is taking attention (Dionne et al, 2012; Finnerty, 2013). In recent years it is seen that the limited research about science fairs which became widespread with the support of The Scientific and Technological Research Council of Turkey (STRCT). Exposing the effects of science fairs on the science course and sharing the future practitioners with the results are thought to have an incentive effect on such initiatives. The aim of this study was to investigate the effect of science fair practices on the attitudes of middle school students towards science.

## Method

The research was designed as one-group pretest-posttest poor experimental design (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, p.269). The research was carried out in the second term of 2017-2018 academic year in the scope of TUBITAK 4006 Science Fair Support Program for 12 weeks in a public school in the Marmara Region with 32 middle school students (5 male, 27 female). Twenty-seven students are in the 6<sup>th</sup> grade, two of them are in the 7<sup>th</sup> grade and three of them are in the 8<sup>th</sup> grade. In the selection of the study group, convenience-sampling method was used. In this study, the Science Attitude Scale that was developed by Wang & Berlin (2010) and adapted to Turkish by Tosun & Genç (2015) was used. The scale consisted of 26 items in five-point Likert type and the reliability coefficient was calculated as 0.916. Firstly, data collection tools were applied to the students. Then, students were asked to create a project idea for a problem they had encountered and wondered in daily life. In the process; steps such as selection of data collection and measurement tools, recording, analyzing, reporting of collected data and presentation of projects were decided. The projects were conducted by the students and the counselor teachers guided the students in the process. Most of the projects carried out within the scope of the science fair are in the field of science. Majority of science projects consist of studies that are designed as controlled experiments and aim to test the effect of a variable on a situation. The science fair was held in the schoolyard for one day. The students presented their research to each visitor group. Then, the Science Attitude Scale (SAS) was applied to the students and the science fair studies were terminated. The analysis of the data obtained during the research process was performed using SPSS 24.0 package program. For the analysis, the normality assumption of the collected data was tested first. The data showed a normal distribution and the data were analyzed using the paired sample t-test. The results obtained in the analysis of the data were interpreted as  $p = .05$  significance level.

## Results

The data were analyzed by the paired sample t-test to examine the effect of science fairs on the attitude of middle school students towards science. Analysis results show that participation in science fairs creates a significant change on the attitudes of middle school students towards science ( $t_{(31)} = -2.427$ ;  $p = .021 < .05$ ). Independent sample t-test analysis was conducted in order to determine whether the gender of middle school students participating in the science fair had a significant difference in their attitudes towards science. The attitude scores of the male and female students before the application ( $t_{(30)} = -625$ ,  $p = .536 > .05$ ) and after the research ( $t_{(30)} = .048$ ;  $p = .966 > .05$ ) shows no significant difference. One-way ANOVA analysis was performed in order to determine the effect of class levels of students attending science fairs on attitude scores. After the analysis, it was found that the grade level did not make a significant difference on the science attitude scores before ( $F_{(2-29)} = .388$ ;  $p = .682 > .05$ ) and after ( $F_{(2-29)} = 1.047$ ;  $p = .364 > .05$ ) the science fair.

## Discussion

The findings of this study show that participation in science fair has a significant effect on the attitudes of middle school students towards science lesson. Several studies in the literature (Alant, 2010; Durmaz, Oğuzhan-Dinçer & Osmanoglu, 2017; Ndlovu, 2013) support the findings of the present study, which show that attending science fairs positively affect attitudes towards science course. The literature draws attention to the importance of developing positive attitudes towards the science in early ages (Hong, Lin, Wang, Chen & Yang, 2013). It is stated that students' attitudes and interests towards science developed before 14 (Osborne & Dillon, 2008). There is a negative correlation between the students' grades and ages and their attitudes towards science course (Francis & Greer, 1999; Çokadar & Külçe, 2006). When the findings of this research are examined, it is seen that the attitudes towards science have decreased as the class level increases. In the study, it was found that the gender of the students participating the science fair did not make a significant difference on the attitude points towards the science course.

In the literature, there are several studies showing that the gender of the students is not a variable that make a significant difference on the science attitude scores (Can & Dikmentepe, 2015; Kaya & Böyük, 2011; Yıldırım & Kansız, 2017; Yıldırım, Şekercioğlu & Yıldırım, 2018).

Considering that participation in science fairs has a positive effect on students' attitude towards science, it is seen that science fairs should be become prevalent. In this way, a step will be achieved in order to reach the scientific literacy vision, which is the primary objective of science education. It is thought that the repetition of the research with a more balanced group and exposing the reasons behind the opinions of the students towards the science will contribute to the field.

## GİRİŞ

Bilginin çok hızlı dolaşıma girdiği günümüzde bilimsel bilgiyi bilimsel olmayandan ayırabilen, temel bilimsel becerilere sahip olan nesillerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Türkiye’de hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının (MEB, 2005; 2013; 2017; 2018) vizyonu da fen okuyazarı bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim programının belirlediği hedeflere ulaşmak bilişsel ve duyuşsal alan becerilerinin bir bütün olarak geliştirilmesini gerektirmektedir. Fen eğitimin amaçlarından biri, öğrenenlerin bilişsel alanda gelişmelerinin yanında duyuşsal alanlarda da gelişmesini sağlamaktır (Çakır, Şahin & Şahin, 2000; Bilgin & Karaduman, 2005). Fen dersine yönelik tutum da öğrencilerde duyuşsal alanda olumlu yönde geliştirilmesi beklenen becerilerin başında gelmektedir. Bireylerin fen okuyazarı olması, fen konularına ilgi duymaları ve olumlu tutum geliştirmeleri ile sağlanabilir (Yaşar & Anagün, 2008).

Tutum; bir kişi, nesne ya da konu hakkında genel ve kalıcı olumlu ya da olumsuz bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Koballa & Glynn, 2007, s.78). Diğer yandan tutum, bir derse ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz düşünceler besleyerek ve o derse sevk ederek olumlu duyuşsal özellikler gösterme veya o derse sevmeyerek olumsuz duyuşsal özellikler gösterme hali olarak da tanımlanmaktadır (Kahyaoğlu & Yangın, 2007). Buradan hareketle fene yönelik tutum kısaca öğrencilerin fen dersine ilişkin olumlu veya olumsuz duyuşsal özellikler gösterme hali şeklinde tanımlanabilir. Fen dersine yönelik tutumu etkileyen değişkenleri açığa çıkarmak öğretim sürecini öğrencinin gözünden görmeye yardımcı olabilir. Aynı zamanda bu sürecin olumlu veya olumsuz yönde etkilediği durumların bilinmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu durum bir öğretim süreci tasarlayacak kişilerin olumlu girişimlerin yanı sıra öğretim sürecinin kalitesini düşüren etkenlerin de farkında olmasına yardımcı olur. Literatür incelendiğinde öğrencilerin fene yönelik tutumlarının etkilendiği birden fazla değişken olduğu dikkat çekmektedir. Fen dersine yönelik olumlu tutum; fen başarısına (Ahuja, 2017; Alkan, 2006, s.25; Çibir & Özden, 2017; Dede & Yaman, 2008; Fidan-Dişikitli, 2011, s.57; Kenar & Balcı, 2012; Kesamang & Taiwo, 2002; Şişman, Acat, Aypay & Karadağ, 2011, s.281), kalıcı öğrenmeye (Özbaş, 2016), bilişsel yeterliklerin gelişmesine (Kaya & Böyük, 2011) olumlu yönde etki yapmaktadır. Bu değişkenlerin yanında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi ile fen dersine ilişkin tutumları arasında negatif korelasyon bulunduğu ortaya konulmuştur. (Çokadar & Külçe, 2008; George, 2000; Yıldırım & Kansız, 2017). Bu nedenle öğrencilerin erken yaşlarda fen dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinin önemli olduğu görülmektedir (Hong, Lin, Wang, Chen & Yang, 2013).

Öğrencilerin fen dersine ilişkin olumlu yönde tutum geliştirmeleri ancak olumlu yaşantılar yoluyla gerçekleşir. Yapılmış çeşitli çalışmalar (Altınok & Açıkgöz-Ün, 2006; Çelik, Eroğlu & Selvi, 2012; Gök, Doğan, Doymuş & Karaçöp, 2009; Sert-Çıbık, 2009) geleneksel yaklaşımların öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmede etkili bir araç olmadığını rapor etmiştir. Olumlu tutum geliştirebilecek bu tür yaşantılar öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı ile gerçekleşen öğretim uygulamaları ile mümkündür. Bu nedenle öğrencilerin fen dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için bilimsel süreçleri kullanabilecekleri ve aktif olabilecekleri öğretim etkinliklerine katılmaları gerekmektedir. Bahsi geçen öğretim etkinlikleri fen dersinin amaçları ile uyum gösterecek şekilde düzenlendiğinde öğrencilerin hem bilgi ve becerilerini aktif bir biçimde kullanmalarını sağlayacağı hem de derse yönelik olumlu tutum oluşturmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Zira fen dersi, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlerle başa çıkmalarına ve doğayı anlamalarına yardımcı olan önemli derslerden biridir (Dilek-Eren, Karadeniz-Bayrak & Benzer, 2015). Fen dersinde edinilen bilgi, beceri ve tutumlar öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerinde önemli bir araç olarak kullanılabilir. Bu nedenle günlük yaşam problemlerinin araştırma konusu yapıldığı, öğrencilerin aktif bir biçimde katılım gösterdikleri, bilgi ve becerilerini kullanarak bu problemlere çözüm aradıkları öğretim ortamlarının fen dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerin aktif katılım gösterebilecekleri aktiviteler okul içinde gerçekleştirilebileceği gibi okul dışı öğrenme ortamlarında da hayata geçirilebilir.

Öğrencilerin doğayla etkileşim içinde, fenin gerçek yaşamla ilişkilerini inceleyerek, disiplinler arası bir yaklaşımla aktif biçimde öğrendikleri çeşitli okul dışı öğrenme ortamları bulunmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarına müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, planetaryumlar, sanayi kuruluşları, milli parklar ve doğa eğitimleri örnek verilebilir (Laçın-Şimşek, 2011). Bu ortamlar öğrencilerin fen dersine yönelik ilgilerini ve başarılarını arttırmada etkilidir (Dori & Tal, 2000). Aynı zamanda okul dışı öğrenme ortamları belirli fenomenlere ilişkin bilgi ve farkındalık kazandırmakta, incelenen konu veya uygulanan etkinlikle ilgili tutum değişikliği sağlamak ve davranış ile düşünme becerilerinde değişikliğe yol açmaktadır (National Research Council, 2009, s.58). Bahsi geçen okul dışı öğrenme ortamlarından biri de bilim fuarlarıdır.

Bilim fuarları, öğrencilerin çalışmalarını arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, velileriyle, bilim insanlarıyla ve toplumdaki diğer insanlarla paylaştıkları ve deneyimleri ile ilgili yorumlarda buldukları bir ortamdır (Abernathy & Vineyard, 2001). Bu ortamlar öğrencilerin bilimsel yöntemleri kullanmalarına yardımcı olarak dersin hedeflerine ulaşmalarını sağlamayı (Tortop, 2014), bilim insanlarının çalışma biçimini anlamalarını, derste öğrendikleri teorik bilgilerini uygulayabilecekleri öğrenme alanları oluşturmayı

ve bilimsel düşünceyi geliştirerek bilimsel yöntem ve araştırmayı kullanmayı öğrenen bireyleri teşvik etmeyi (Camcı, 2008; Korkmaz, 2004) amaçlamaktadır.

Bilim fuarları öğrencilerin araştırma temelli aktivitelerde yer almasını sağlaması, öğrencileri bilimsel araştırmalara güdülemesi, fen öğrenmeyi sağlaması ve fen dersine yönelik tutumlara olumlu etki yapması açısından fen öğretiminde önemli bir yerde konumlandırılabilir potansiyele sahiptir. Bilim fuarları, öğrencilerin düşüncelerini başkalarına aktardıkları ve özgüven kazandıkları (Maguth & Yamaguchi, 2010), öğrencilerin bilim insanı gibi davranmalarına katkı sağladığı (Tortop, 2014), öğrencileri araştırma yapmaya teşvik ettiği (Ngcoza, Sewry, Chikunda & Kahenge, 2016) ve öğrencilerin araştırma soruları ile bu sorulara yönelik çözüm yöntemleri geliştirdikleri ve edinilen sonuçları tartıştıkları (Chen, Lin, Hsu & Lee, 2011) için öğrenme sürecinde işlevsel bir ortamdır. Ayrıca bilim fuarlarına katılım gösteren öğrencilerin bilimsel içerikleri popülerleştirdiği, böylece bilimsel kariyerleri takip edebilecekleri düşünülmektedir (Dionne, Reis, Trudel, Guillet, Kleine & Hancianu, 2012). Bilim fuarları öğrencilerde meydana getirdiği bahsi geçen pozitif yönlü değişimlerin yanı sıra fen dersine yönelik tutumlara da olumlu yönde etki etmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının (Sorge, Newsom & Hagerty, 2000) ve bilim fuarlarına katılımın (Alant, 2010; Czerniak & Lumpe, 1996; Durmaz, Oğuzhan-Dinçer & Osmanoğlu, 2017; George, 2003; Ndlovu, 2013; Potvin & Hasni, 2014) fen dersine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediğini gösteren çeşitli çalışmalar bu durumu desteklemektedir.

Bilim fuarlarına katılımın olumlu çıktılarının yanı sıra alanyazındaki bazı çalışmalarda öğrencilerin tutumuna yönelik herhangi bir etkisinin olmadığı da ortaya konmuştur. Yaşar ve Baker (2003), Finnerty (2013, s.134) ve Jaworski (2013, s.20) yaptıkları çalışmalarda bilim fuarına katılımın öğrencilerin fene yönelik ilgi ve tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığını rapor etmişlerdir. Ayrıca bazı bilim fuarlarının yarışma biçiminde düzenlendiği, bu durumun bazı öğrenciler tarafından rekabetçi bulunduğu ve kaygıyı arttırdığı (Schmidt, 2014; Yaşar & Baker, 2003) dile getirilmiştir. Bu çalışmalar bilim fuarlarının düzenlenme biçimlerinin olumsuz çıktılara yol açabileceğini göstermekte ve bu çıktılar nedeniyle çeşitli eleştiriler tartışma konusu yapılabilmektedir. Bilim fuarlarına yöneltilen çeşitli eleştirilere karşın bu tür girişimler her yaş grubu öğrenciler için yararlı uygulamalar olarak kabul edilmektedir (Korkmaz, 2012). Buradan hareketle bilim fuarlarının rekabete dayanmayan, öğrencilerin, öğretmenler, akranlar ve velilerle karşılıklı paylaşımında bulunduğu bir ortam biçiminde düzenlenmesi ve öğrenme için bir fırsat olarak görülmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Bahsi geçen bir düzenleme ile birlikte gerçekleştirilecek bilim fuarlarının, katılım gösterecek öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirebileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de bilim fuarları geçmişte çeşitli özel okulların, belediyelerin, sivil toplum kuruluşlarının il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin himayelerinde genellikle yerel ölçeklerde gerçekleştirilmiştir. Ancak 2012 yılında TÜBİTAK ile MEB arasında imzalanan protokol uyarınca Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı’nın Ulusal Destek Programları kapsamında 4006 Bilim Fuarları Destekleme Programı ilan edilmiştir. Bu program ile 5-12. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırmalar yapmaları teşvik edilmiş, bilimsel okuryazarlık kapsamında bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması amaçlanmış ve öğrencilere raporlama ve sunum yapma gibi becerilerin kazandırılması ile birlikte rekabetten uzak ve takım çalışması yoluyla proje hazırlama olanaklarının sağlanması amaçlanmıştır. İlan edildiği yıldan itibaren miktarında önemli değişiklikler olmayan bir miktar finansal destek de kurum tarafından proje kapsamında hibe edilmiştir. TÜBİTAK ve MEB tarafından yapılan duyurular ile bahsi geçen programa ilan edildiği günden bu yana başvuru ve katılım sayısı artarak daha fazla öğrencinin bu imkândan yararlanması sağlanmıştır.

Fen okuryazarı bireylerin yetiştirilebilmesi için fene ilgi duyan, fen içeriklerinden hoşlanan, fen dersine yönelik motivasyonları üst düzeyde olan öğrenciler yetiştirilmesi gereklidir. Sayılan özellikler bir bakıma fen okuryazarlığı için ön şarttır. Bu özellikler fen öğrenmeyi etkileyen değişkenler içinde de sayılmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumlarını etkileyen faktörlerin neden-sonuç ilişkisi içinde detaylı bir şekilde incelenmesine ihtiyaç vardır (Kayri, Elkonca, Şevgin & Ceyhan, 2014). Bunun yanında okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan bilim fuarlarının öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etkileri olduğu rapor edilmiştir. Buna karşın bilim fuarı uygulamalarının öğrencilerin fene olan ilgilerine etkisine dair çalışma eksikliği göze çarpmaktadır (Dionne vd., 2012; Finnerty, 2013). Ülkemizde son yıllarda TÜBİTAK desteği ile birlikte yaygınlaşan bilim fuarlarına yönelik yapılmış araştırmaların kısıtlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu etkinliklerde öğrencilerin tutumlarını ölçecek çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (Durmaz vd., 2017). Bilim fuarlarının fen dersine yönelik etkilerinin açığa çıkarılması ve gelecekteki uygulayıcıları ile sonuçların paylaşılmasının bu tür girişimlere teşvik etkisi yaratabileceği düşünülmektedir. Ayrıca fene yönelik olumlu tutumların bilim fuarlarının hazırlık sürecine yönelik ciddiyeti de arttırabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma da alanyazında bahsedilen bilim fuarı ile fene yönelik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma eksikliğini giderebilecektir. Buradan hareketle bu çalışmada, bilim fuarı uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin bilim fuarına katılımlarının fene /fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına anlamlı bir etkisi var mıdır? şeklinde oluşturulmuştur. Bunun yanında bu araştırmada aşağıda verilen alt problemlere de cevap aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı öncesi ve sonrasında fen dersine yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı öncesi ve sonrasında fen dersine yönelik tutumlarında sınıf seviyesi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, uygulama, veri toplama aracı, veri analizi başlıklar halinde sunulmuştur.

## Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmada ön-test son-test tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s.269). Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Marmara Bölgesi'nde bulunan bir devlet okulunda 12 hafta süre ile TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu araştırma bahsi geçen okulda farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan toplam 32 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem çalışma yapılmaya hazır bir grup bireyi ifade eder (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s.99). Bu yöntemde araştırmacı kendine yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.113). Bu çalışmada da araştırmacı öğretmen olarak görev yaptığı okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerle araştırmayı yürütmüştür. Aşağıda araştırmaya katılmış olan öğrencilerin sınıf ve cinsiyet bilgileri tablo halinde sunulmuştur:

**Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dağılımı**

	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Erkek	4	-	1	5
Kız	23	2	2	27
Toplam	27	2	3	32

Tablo 1. incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n=27) 6. sınıfa devam ettikleri anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin de yine büyük çoğunluğu kız öğrencilerden (n=23) oluşmaktadır. Erkek öğrenciler (n=4) ise oldukça az sayıdadır. Katılımcılardan 7. sınıfa devam eden öğrencilerin tamamı (n=2) kızdır. Bununla beraber 8. sınıfa devam eden katılımcılardan (n=3), kız öğrenciler (n=2), erkek öğrencilerden (n=1) sayıca fazladır. Katılımcılar cinsiyet açısından karşılaştırıldığında büyük çoğunluğunun kız (n=27) olduğu görülürken erkek öğrencilerin (n=5) azınlıkta kaldığı saptanmıştır.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada ölçme aracı olarak Wang & Berlin (2010) tarafından geliştirilen ve Tosun & Genç (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin bilim fuarına katılım durumlarının fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi belirlemek amacıyla likert tipi ölçme aracı ön-test ve son-test olarak katılımcılara iki kez uygulanmıştır. İlköğretim öğrencileri için geliştirilen ölçek, beşli likert tipinde 26 madde içermekte olup dil uyarlaması sırasında güvenilirlik katsayısı 0.916 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.926 olarak belirlenmiştir. İdeal bir ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .70'den yüksek olması beklenmektedir (Pallant, 2013, s. 85). Güvenirlik katsayısının hesaplanması sonrasında ortaya çıkan bu değerler ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

## Uygulama Süreci

Bu çalışmada ilk olarak TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı düzenlenecek okulda öğrenim gören bütün seviyedeki öğrencilere bilim fuarlarının amaçları ve çıktıları ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğrencilerden günlük hayatta karşılaştıkları ve merak ettikleri bir probleme yönelik proje fikri oluşturmaları istenmiştir. Tamamen gönüllülük esasına dayalı olacağı belirtilmiş ve öğrencilerden gelen dönütler öğretmenler tarafından değerlendirilerek TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarına proje önerileri girilerek başvurular yapılmıştır. Proje başvurusunun onaylanmasının ardından öğrencilerin bir araştırma problemi oluşturma, bu probleme yönelik araştırma süreci tasarlama, araştırma yapma, veri toplama, verileri analiz etme, ortaya çıkan bulguları inceleyerek çıkarımda bulunma ve araştırma raporu oluşturarak projelerini sunma gibi basamakları uygulayabilmeleri amacıyla projelere danışmanlık yapan öğretmenler tarafından ders dışı egzersiz çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Egzersiz çalışmaları ile bilim fuarı projelerine daha nitelikli bir biçimde hazırlanması ve sürece katılım ile fen dersine yönelik tutumda olumlu yönde değişim sağlanması hedeflenmiştir.

Egzersiz çalışmaları proje bütçesinin hibe edilmesi ile başlayan ve bilim fuarının gerçekleştirilmesini takip eden 12 haftalık süreçte haftada iki saat olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin egzersiz çalışmaları, okul idaresi tarafından belirlenen sınıf, atölye ve laboratuvarlarda gerçekleştirilmiştir. Egzersiz çalışmalarının ilk haftasında bilim fuarına katılacak olan öğrencilere Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) ön-test olarak uygulanmıştır. İlerleyen haftalarda öğrencilerin daha önceden hazırladıkları proje önerileri temel alınarak araştırma süreci danışman öğretmenler rehberliğinde tasarlanmıştır. Süreç içinde izlenilecek yol; veri toplama ve ölçme araçlarının seçimi, toplanan verilerin kayıt altına alınması, analiz edilmesi, raporlanması ve projelerin sunumunun gerçekleştirilme biçimi gibi basamaklara karar verilmiştir. Birden fazla öğrencinin görev aldığı projelerde görev dağılımı belirlenmiş ve öğrencilerin hem ayrı ayrı hem de birlikte yapacakları iş ve işlemler kararlaştırılmıştır. Egzersiz çalışmaları süresince projeler öğrenciler tarafından yürütülmüş, danışman öğretmenler süreç içinde öğrencilere rehberlik yapmıştır. Araştırmacı ise birden fazla projede danışman öğretmen olarak görev alırken aynı zamanda diğer projelerde danışman öğretmen olarak görev alan öğretmenler arasındaki işbirliği ve bilgi akışını sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı bilim fuarının gerçekleştirilmesi için gereken resmi yazışmalar, davetiyelerin hazırlanması, sunum alanının belirlenmesi, düzenlenmesi, araştırma ve deneylerde kullanılacak malzemelerin temini ile yazılım ve istatistik konularında sorumluluk almıştır. Aşağıda araştırmanın gerçekleştirildiği süreç tablo halinde sunulmuştur:

**Tablo 2. Bilim fuarı süreci**

Zaman	Yapılan iş ve işlemler
Ön hazırlık	TÜBİTAK 4006 bilim fuarı hakkında öğrencilere ve öğretmenlere bilgi verilmesi
	Proje danışmanlığına gönüllü olan öğretmenlerin tespit edilmesi
	Öğrencilerin proje fikirlerinin, ilgili olan alan öğretmeni tarafından değerlendirilmesi ve düzeltilmesi için öğrenciye dönüt verilmesi
	TÜBİTAK 4006 başvuru sistemine 5 farklı branştan/alandan 19 proje önerisinin girişinin yapılması
	TÜBİTAK denetçileri tarafından projelerin uygulanmaya değer bulunması
1. Hafta	Okulda 5 farklı branştan 7 danışman öğretmenin ders dışı egzersiz çalışmaları için başvurusu
	Ders dışı egzersiz çalışmalarının kabulü
	Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) ön-test uygulanması
	Öğrencilerle birlikte sürecin planlanması, araştırma projeleri için veri toplama araçlarının seçimi, tasarım projeleri için malzeme listesi oluşturulması ve malzeme temini
	Verilerin toplanması / Tasarım projelerinin uygulanmaya başlanması
	Verilerin toplanması / Tasarım projelerinin uygulanmaya başlanması
	Verilerin toplanması / Tasarım projelerinin uygulanmaya başlanması
	Verilerin analiz edilmesi / Tasarlanan projelerin eksiklerinin tartışılması ve öneriler
	Verilerin analiz edilmesi / Tasarlanan projelerin eksiklerinin tartışılması ve öneriler
	Araştırma sonuçlarının raporlanması
	Sunum için poster, projelerin duyurulması için afiş hazırlanması
	Okul içinde proje görünürlüğünü arttırmak için panolara yapılan projelerle ilgili afişler asılması ve gerekli duyuruların ilgili makamlara yapılması
11. Hafta	Bilim fuarının gerçekleştirilmesi
12. Hafta	Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) son-test uygulanması ve araştırma raporlarının TÜBİTAK sistemine girilmesi

Bilim fuarı kapsamında gerçekleştirilen projelerin büyük çoğunluğunu fen bilimleri alanında yer alan projeler oluşturmaktadır. Fen bilimleri projelerinin önemli bölümü kontrollü deney olarak tasarlanan ve bir değişkenin bir durum üzerindeki etkisini sınamayı amaçlayan çalışmalardan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra Matematik, İngilizce, Türkçe, Spor Bilimleri alanlarından da hem araştırma hem de tasarım odaklı alt projeler hazırlanmıştır. Bilim fuarı kapsamında gerçekleştirilen alt projeler, bu projelerin dâhil oldukları proje alanları ve proje içerikleri Tablo 3'te sunulmuştur:

**Tablo 3. Bilim fuarında gerçekleştirilen alt projeler**

Alan	Proje Adı	Proje İçeriği
Fen	Asitli İçeceklerin Kemiklere Etkisi	Günlük tüketime konu olan ve asit içeriği barındıran (kola, sirke ve süt) malzemelerin kemiklere etkisini araştırmak
Fen	Atma Çayın Atığı Gör Bitkiye Faydasını	Farklı miktarlarda çay posasının bitki gelişimine etkisini incelemek
Matematik	Çarpın İp	Çarpım tablosunun öğretimi için bir materyal tasarımı
Fen	Deney Yapalım Etkili Suyu Bulalım	Farklı su çeşitlerinin (deniz suyu, artırmış su ve musluk suyu) bitki gelişimine etkisini incelemek
İngilizce	Devlerin Omzunda Yüksel	Bilim tarihinde devrimlere imza atmış bilim insanlarının hayatlarının araştırılması, yabancı dilde sunumu ve rol oynama
Fen	Doğru Ürünü Seç Balığın Taze Kalsın	Çeşitli saklama ortamlarının (tuz, pirinç, vakumlanmış saklama poşeti) balıkların bozulma süresine etkisini incelemek
Fen	Hangi Ekmeği Tüketiyoruz, Hangi Ekmeği Tüketmeliyiz	Tüketilen ekmeğin çeşitlerinin kronik hastalıklarla ilişkisini incelemek. Bu araştırma betimsel bir tarama çalışması biçiminde tasarlanmıştır
Spor	Harekete Geç	Obezite riski olan öğrencilerin katılımı ile egzersiz süresince çeşitli spor aktiviteleri ve beslenme önerileri ile sağlıklı yaşam kültürü oluşturma
Fen	Işığın Gücü	Yapay ve doğal ışık kaynaklarının bitki gelişimi üzerindeki etkisini incelemek
Matematik	Matematiği Arkadaşımdan Öğreniyorum	Online video platformlarını kullanarak matematik dersinde öğretim programının belirttiği konuların öğrenciler tarafından işlenmesi ve akran öğretimi yoluyla diğer öğrencilerin yararlandırılması
Fen	Mayalara Balon	Farklı pH değerine sahip maddelerin fermantasyon hızına etkisini gözlemlemek
Fen	Mikroalgaya Işın, Kullanmadan Düşün	Mikroalgaya maruz kalmış suların bitki gelişimine etkisini incelemek

Alan	Proje Adı	Proje İçeriği
Türkçe	Okuyan Okutur	Velilerin kitap okuma alışkanlıklarını bir tarama çalışması ile ortaya çıkararak, öğrencilerin akademik başarıları ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi incelemek
Fen	Sağlıklı Dişler, Mutlu Gülüşler	Farklı içerikteki diş macunları ile fırçalamanın yumurta kabuklarına etkisini incelemek
Fen	Şiş Balon Şiş	Farklı sıcaklıklardaki ortamların balonların hacimlerine etkisini incelemek
Fen	Tabakta Dans	Farklı marka bulaşık deterjanlarının yüzey gerilimine etkisini incelemek
Türkçe	Yanlış Fark Et, Doğruyu Öğren	Yazım ve imla yanlışlarını öğrenme, tespit etme ve akranlara öğretmek
Fen	Yumurtamatik	Haşlanma sürelerinin yumurta kıvamlarına etkisini incelemek
Fen	Yumurtanın Kabuğu, Zeytinin Çekirdeği Büyüt Bakalım Çiçeği	Organik gübrelerin bitki gelişimine etkisini incelemek

Bilim fuarı egzersiz çalışmalarının sonunda bir günlük uygulama ile okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Bilim fuarına, uygulamanın gerçekleştirildiği okulun öğrencileri ve öğretmenleri, okulun bulunduğu mahalledeki diğer okulların öğrencileri ile öğrencilerin velileri ziyaretçi olarak katılım göstermiştir. Öğrenciler, stantlarına gelen her bir ziyaretçi gruba araştırmalarını sunmuşlardır.

Bilim fuarının uygulanması süresince danışman öğretmenler sorumlu oldukları projelere ait olan stantlarda bulunarak öğrencilere sunumları sırasında rehberlik etmişlerdir.

Bilim fuarının sorunsuz bir biçimde tamamlanmasını takiben uygulamaya katılan öğrencilere Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) tekrar uygulanmış ve bilim fuarı çalışmaları sonlandırılmıştır. Verilerin toplanmasının ardından veri analizi işlemlerine geçilmiştir.

## Veri Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi SPSS 24.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri analizi gerçekleştirilmeden önce Fen Tutum Ölçeğinde bulunan ters maddeler (Madde 1, 2, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 24) düzeltilerek yeni değerler atanmıştır. Analiz için ilk olarak toplanan verilerin normallik varsayımı test edilmiştir. Normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Ki-kare uygunluk testi ve basıklık-çarpıklık değer karşılaştırması kullanılmaktadır (Kalaycı, 2009, s. 212). Bunun yanında normallik dağılımını test etmek amacıyla verilerin basıklık ve çarpıklık değer aralığı da kullanılmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda verilerin normal dağıldığında bahsedilebileceğini dile getirmiştir. Normallik varsayımının test edilmesinin ardından verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve verilerin analizi için ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde elde edilen bulgular  $p = .05$  anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumuna etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur.

### Normallik Testine İlişkin Bulgular

Katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Bu araştırmada da basıklık-çarpıklık değer karşılaştırması ve Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testlerine başvurulmuştur. Yapılan analizler sonucu elde edilen basıklık ve çarpıklık değer aralıkları Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4. Normallik varsayımı için basıklık ve çarpıklık değer aralıkları**

	Basıklık	Çarpıklık
Ön-test	-.844	.713
Son-test	-.547	-.832

Tablo 4 incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -.844 ile .713 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu değerler Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen -1.5 ile +1.5 aralığında yer aldığından verilerin normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur:



**Tablo 5. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi bulguları**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>(a)</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
<b>Ön-test</b>	.105	32	.200	.952	32	.160
<b>Son-test</b>	.106	32	.200	.925	32	.058

Tablo 5 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testine göre anlamlılık düzeyi .05'ten büyük olduğundan ön-test ve son-test verilerinin normal dağılıma sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

### Bilim Fuarlarına Katılımın Ortaokul Öğrencilerinin Fene Yönelik Tutumuna Etkisine İlişkin Bulgular

Bilim fuarlarına katılımın ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumuna etkisini incelemek için araştırmanın öncesinde ve sonrasında toplanan veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik olan testlerden ilişkili örneklem *t*-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda açığa çıkan bulgular aşağıda tablo olarak sunulmuştur:

**Tablo 6. Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) ilişkili örneklem *t*-testi bulguları**

	N	$\bar{X}$	ss	df	t	p
<b>Ön-test</b>	32	109.06	14.117			
<b>Son-test</b>	32	114.97	11.454	31	-2.427	.021

Tablo 6 incelendiğinde ilişkili örneklem *t*-testine ilişkin bulgular, bilim fuarlarına katılım göstermenin ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumlarında anlamlı bir değişim oluşturduğunu ortaya koymaktadır ( $t_{(31)} = -2.427$ ;  $p = .021 < .05$ ). Araştırma deseni tek gruplu olarak tasarlandığı için fene yönelik tutumlarının değişimindeki etkide bilim fuarının rolünü ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü örneklemden elde edilen bulguların sıfır hipotezine ilişkin beklentilerden sapma derecesini gösteren istatistiksel bir değerdir (Cohen, 1988). Cohen'e göre (1988) etki değeri .2, .5 ve .8 olmak üzere üç değer halinde sırasıyla küçük, orta ve yüksek etki olarak sınıflandırılabilir. Bu çalışmada ise etki büyüklüğü için kullanılan Cohen d katsayısı 0.46 bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre bilim fuarına katılımın, ortaokul öğrencilerin fene yönelik tutumları üzerinde orta düzeyde anlamlı bir farklılık oluşturacak bir değişken olduğu söylenebilir.

### Bilim Fuarlarına Katılan Öğrencilerin Cinsiyetinin Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumuna Etkisine İlişkin Bulgular

Bilim fuarı uygulamalarına katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerinin, fene yönelik tutumunda bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem *t*-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

**Tablo 7. Cinsiyet değişkenine ilişkin Fen Tutum Ölçeği (FTÖ) bağımsız örneklem *t*-testi bulguları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<b>Ön-test</b>	Erkek	5	105.40	18.836			
	Kız	27	109.74	13.415	30	-.625	.536
<b>Son-test</b>	Erkek	5	115.20	12.988			
	Kız	27	114.93	11.422	30	.048	.966

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmadan önce bilim fuarlarına katılacak erkek ve kız öğrencilerin fene yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmadığı görülmektedir ( $t_{(30)} = -.625$ ,  $p = .536 > .05$ ). Bilim fuarı uygulamalarının gerçekleştirilmesinin ardından ölçülen erkek ve kız öğrencilerin fene yönelik tutum puanları karşılaştırıldığında bu puanlar arasında da anlamlı bir farklılık meydana gelmediği görülmüştür ( $t_{(30)} = .048$ ;  $p = .966 > .05$ ). Buradan hareketle bilim fuarına katılan öğrencilerin cinsiyetinin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

## Bilim Fuarlarına Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyelerinin Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumuna Etkisine İlişkin Bulgular

Bilim fuarı uygulamalarına katılan ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine ilişkin tanılayıcı istatistik analiz bulguları aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

**Tablo 8. Öğrencilerin tutum puanlarının sınıf seviyelerine göre tanılayıcı istatistik bulguları**

Sınıf Seviyesi	N	Ön-test			Son-test	
		$\bar{X}$	ss		$\bar{X}$	ss
6. sınıf	27	109.93	14.60		116.04	11.14
7. sınıf	2	107.50	2.12		114.00	4.24
8. sınıf	3	102.33	15.30		106.00	16.52
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>109.06</b>	<b>14.11</b>		<b>114.97</b>	<b>11.45</b>

Tablo 8'de yer alan ön-test puanları incelendiğinde 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fene tutum puanlarının en yüksek olduğu ( $\bar{X}= 109.93$ ), 7. sınıf öğrencilerinin onları izlediği ( $\bar{X}= 107.50$ ), fen tutum puanları en düşük olan öğrencilerin 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler olduğu ( $\bar{X}= 102.33$ ) görülmektedir. Son-test puanları incelendiğinde ise benzer biçimde 6. sınıf öğrencilerinin en yüksek tutum puanına sahip olduğu ( $\bar{X}= 116.04$ ), 7. sınıf öğrencilerinin ikinci sırada yer aldığı ( $\bar{X}= 114.00$ ), 8. sınıf öğrencilerinin en düşük fen tutum puanına sahip olduğu ( $\bar{X}= 106.00$ ) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyelerinin fene yönelik tutumlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla Tek Faktörlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

**Tablo 9. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre tutum puanlarına ait tek faktörlü ANOVA bulguları**

Varyansın Kaynağı	Ön-test					Son-test				
	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	160.86	2	80.43			274.01	2	137.00		
Gruplar içi	6017.02	29	207.48	.388	<b>.682</b>	3792.96	29	130.79	1.047	<b>.364</b>
<b>Toplam</b>	<b>6177.88</b>	<b>31</b>				<b>4066.97</b>	<b>31</b>			

Tablo 9'a göre bilim fuarı uygulamaları gerçekleştirilmeden önce araştırmaya katılacak olan öğrencilerin fen tutum puanları incelendiğinde, sınıf seviyesinin fen tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ( $F_{(2-29)}=.388$ ;  $p=.682>.05$ ). Benzer biçimde bilim fuarının gerçekleştirilmesinden sonra bilim fuarına katılan öğrencilerin fen tutum puanları incelendiğinde, sınıf seviyesinin fen tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır ( $F_{(2-29)}=1.047$ ;  $p=.364>.05$ ). Buradan hareketle bilim fuarına katılan öğrencilerin sınıf seviyelerinin fene yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturan bir değişken olmadığı söylenebilir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Fen dersinde öğrencilerin tutumunun nasıl olduğunun bilinmesi ve tutumlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi, derste başarıyı arttırmak için ve öğrencilere dersi sevdirmek için alınacak önlemler konusunda büyük öneme sahiptir (Fidan-Dişiklitli, 2011, s.2). Buradan hareketle öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarının belirlenmesine ve deneyimledikleri öğrenim ortamlarının bu tutuma etkisinin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın bulguları, bilim fuarı uygulamalarına katılımın ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir biçimde etkilediğini göstermektedir. Literatürde yer alan ve bilim fuarlarına katılımın fen dersine ilişkin tutumu olumlu yönde etkilediğini gösteren çeşitli çalışmalar (Alant, 2010; Durmaz, Oğuzhan-Dinçer & Osmanoğlu, 2017; Ndlovu, 2013) mevcut çalışmanın ulaştığı bulguları destekler niteliktedir.

Kim ve Kwon (2016) bilim fuarına katılan öğrencilerin fene yönelik tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiğini; bilimsel ilgi, merak ve işbirliği gibi özelliklerinin geliştiğini dile getirmektedir. Ahn ve Park (2009) yaptıkları çalışmada hazırlık çalışmaları da dâhil olmak üzere bilim fuarlarına katılım göstermenin fene yönelik tutumla birlikte araştırma ve sorgulamaya dayalı süreç becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde Schmidt ve Kelter (2017) bilim fuarlarına katılımın öğrencilerin fene ya da fene ilişkili bir kariyere olan ilgilerini arttırdığını ve sunum becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bahsi geçen araştırma sonuçlarının yanı sıra literatürde bilim fuarı uygulamalarının öğrencilerin fene ilişkin tutumlarını olumlu biçimde etkilemediğini raporlayan bazı çalışmalar da mevcuttur.

Jaworski (2013, s. 23-24) bilim fuarlarını ziyaret eden öğrencilerin fene yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik meydana geldiğini ifade ederken sadece bilim fuarı öncesinde fene ilgisi olan katılımcıların tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, diğer

katılımcıların tutumlarının ya değişmediğini ya da düşüş gösterdiğini ifade etmiştir. Blenis (2000) yarışmacı bir biçimde düzenlenen ve sonunda ödül verilen bilim fuarlarına katılan öğrencilerin, yarışma tabanlı düzenlenmeyen ve gönüllü katılımın olduğu bilim fuarlarına katılan öğrencilere göre daha düşük fen tutumu geliştirdiklerini tespit etmiştir. Buna karşın gruplar arasında fen tutumu açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Finnerty (2013, s.178) ise bilim fuarına katılımın öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişime neden olmadığını, danışman öğretmenlerin bu duruma zaman yetersizliğini sebep olarak gösterdiklerini rapor etmiştir. Bilim fuarlarına yöneltilen eleştirilere karşın bu tür girişimler her yaşta öğrenci grubu için faydalı uygulamalar olarak kabul edilmektedir (Korkmaz, 2012).

Alanyazın, öğrencilerin erken yaşlarda fene yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin önemine dikkat çekmektedir (Hong, Lin, Wang, Chen & Yang, 2013). Zira öğrencilerin fene yönelik tutum ve ilgilerinin 14 yaş ve öncesinde geliştiği ifade edilmektedir (Osborne & Dillon, 2008). Bireylerin fene yönelik tutumları onların gelecekteki kariyer seçimlerini de etkileyeceğinden dolayı erken yaşlarda fene yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesinin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin sınıf seviyeleri ve yaşları ile fen dersine yönelik tutumları arasında ters korelasyon bulunmaktadır (Francis & Greer, 1999; Çokadar & Külçe, 2006). Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde de benzer biçimde sınıf seviyesi arttıkça fene yönelik tutum puanlarında düşüşler meydana geldiği dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin fene yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirecek veya sınıf seviyesi arttıkça fene yönelik tutumlarının olumsuz yönde değişimini engelleyecek uygulamalara yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada bilim fuarına katılım gösteren öğrencilerin cinsiyetinin fen dersine yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Alanyazında da öğrencilerin cinsiyetinin fen tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmayan bir değişken olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Can & Dikmentepe, 2015; Kaya & Büyük, 2011; Yıldırım & Kansız, 2017; Yıldırım, Şekercioğlu & Yıldırım, 2018). Farklı sınıf ve eğitim kademelerinde farklı amaçlar için tasarlanan araştırmaların birçoğunda ortaya çıkan bu sonuçlar, mevcut araştırmada elde edilen cinsiyetin fene yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada sonuç olarak bilim fuarlarında sunulacak bir projede katılımcı olarak yer almanın öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir biçimde olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuç hesaplanan etki büyüklüğü değeri ile de desteklenmiştir. Araştırmanın verilerinden yapılan hesaplamalarla etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Cohen (1988, s.26) orta düzeydeki etki düzeyinin çıplak gözle görülebilecek kadar büyük olduğunu ve örnek olarak 14 yaşındaki kızlar ile 18 yaşındaki kızlar arasındaki boy farkına karşılık geldiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bilim fuarına katılan kız ve erkek öğrencilerin fen tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ayrıca sınıf seviyesi ile fene yönelik tutum arasında negatif yönde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe fen dersine yönelik tutum puanlarında azalmalar meydana geldiği saptanmıştır.

Bilim fuarları, öğrencinin günlük yaşam problemlerinin farkında olmasına ve bu problemlerin kaynağı ile çözümüne ilişkin bir merak duymasına birinci dereceden bağlı uygulamalardır. Öğrencinin merak duygusunun göz ardı edildiği örnekler genellikle danışman öğretmenlerin ürünü, öğrencinin sunucusu olduğu projelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Böyle bir durum öğrencinin bir bilim insanı gibi düşünmesine ve problemleri bir bilim insanı gibi kavramasına engel olmaktadır. Zira bilim fuarlarının bir amacı da öğrencilerin bilim insanlarının nasıl çalıştıklarını anlamalarını sağlamak, derslerde öğrenmiş oldukları teorik bilgileri uygulama olanağına sahip olmaktır (Young, 2000). Bu süreçte merak duygusu teşvik edilmemiş ya da uygulamaları bizzat gerçekleştirme olanağı bulamamış öğrencilerin fene yönelik tutumlarının ileri düzeyde artış göstermelerini beklemek gerçekçi olmayacaktır.

## ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğrencilerin merak duygularının göz önüne alındığında bilim fuarlarına katılımlarının artış gösterdiği ve fen dersine yönelik tutumlarının da anlamlı bir biçimde etkilendiği tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin proje sürecinde aktif olmalarını sağlayabilecek önlemlerin alınması ve gerekli görüldüğü durumlarda bilim fuarlarının hazırlık çalışmalarından önce bir projenin gerçekleştirilme aşamalarının uygulamalı olarak yürütüleceği eğitimlere alınması önerilmektedir.

Bilim fuarlarına katılımın öğrencilerin fene yönelik tutumu olumlu etkilediği düşünüldüğünde bilim fuarı uygulamalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu yolla fen eğitiminin başat hedefi olan bilimsel okuryazarlık vizyonuna ulaşabilmek için bir aşama kaydedilmiş olacaktır.

Mevcut araştırmada bilim fuarına katılım gönüllülük esasına dayalı olduğu için farklı sınıf seviyelerinde araştırmaya katılan öğrenci frekanslarında dengesiz bir durum ortaya çıkmıştır. Bu nedenle araştırmanın sınıf seviyeleri arasında daha dengeli bir dağılım gösteren grupla tekrarlanması önerilmektedir. Bu yolla açığa çıkan sonuçların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma doğası itibarı ile deneysel desen ile tasarlandığı için öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarının ve bu tutumlardaki değişimin altında yatan nedenler incelenememiştir. Bahsi geçen gerekçelerin ortaya çıkarılabilmesi ve öğrencilerin fene yönelik görüşlerinin ardında yatan nedenlerin açığa çıkarılması için derinlemesine incelemeye imkân veren araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Böylece öğrencilerin bilim fuarına katılımlarını etkileyen faktörler açığa çıkarılabilecek ve ayrıca fen dersine yönelik tutumlarının bilim fuarı ile ilişkili boyutları anlaşılacaktır. Eğitim araştırmacıları ve öğretmenler için fene yönelik tutum ile bilim fuarlarına katılım arasındaki ilişkinin aydınlatılmasının da ayrıca önem taşıyacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abernathy, T. V. & Vineyard, R. N. (2010). Academic competitions in science: What are the rewards for students? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(5), 269-276. doi: 10.1080/00098650109599206
- Ahn, K. & Park, I. (2017). Effect of participation in science fairs on perception, science related attitudes and science inquiry process skill of elementary school children. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 28(3), 304-312.
- Ahuja, A. (2017). Study of scientific attitude in relation to science achievement scores among secondary school students. *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Science*, 8(1), 9-16. doi: 10.5958/2230-7311.2017.00002.2
- Alant, B. P. (2010). "We cross night": Some reflections on the role of the ESKOM Expo for Young Scientists as a means of accommodating disadvantaged learners into the field of science and technology. *Perspectives in Education*, 28(4), 1-10.
- Alkan, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisine karşı tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Altınok, H. & Açıköz-Ün, K. (2006). İşbirlikli ve bireysel kavram haritalamanın fen bilgisi dersine yönelik tutum üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 21-29.
- Bilgin, İ. & Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 4(2), 32-45.
- Blenis, D. S. (2000). *The effects of mandatory, competitive science fairs on fifth grade students' attitudes towards science and interests in science*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Camcı, S. (2008). *Bilim şenliğine katılan ve katılmayan öğrencilerin bilim ve bilim insanlarına yönelik ilgi ve imajlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Can, Ş. & Dikmentepe, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi ile fen deneylerine yönelik tutumlarının araştırılması (Muğla ili örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 44-58. doi: 10.21666/mskuefd.50344
- Chen, J.-J., Lin, H.-S., Hsu, Y.-S. & Lee, H. (2011). Data and claim: The refinement of science fair work through argumentation. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 1(2), 147-164. doi: 10.1080/21548455.2011.582707
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences. (Second edition)*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Czerniak, C. M. & Lumpe, A. T. (1996). Predictors of science fair participation using the theory of planned behaviour. *School Science and Mathematics*, 96(7), 355-361. doi: 10.1111/j.1949-8594.1996.tb15853.x
- Çakır, Ö. S., Şahin, B. & Şahin, T. (2000). Türkiye'de farklı coğrafi bölgelerde bulunan okullardaki öğrencilerin fen bilgisi dersindeki kişisel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri*, 6-8 Eylül 2000, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bildiriler kitabı, (s. 201-205), Ankara.
- Çelik, E., Eroğlu, B. & Selvi, M. (2012). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 187-202.
- Çibir, A. & Özden, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumları: Kütahya örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 45-61.
- Çokadar, H. & Külçe, C. (2008). Pupils' attitudes towards science: A case of Turkey, *World Applied Sciences Journal*, 3(1), 102-109.
- Dede, Y. & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 19-37.
- Dilek-Eren, C., Karadeniz-Bayrak, B. & Benzer, E. (2015). The examination of primary school students' attitudes toward science course and experiments in terms of some variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1006-1014. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1245
- Dionne, L., Reis, G., Trudel, L., Guillet, G., Kleine, L. & Hancianu, C. (2012). Students' sources of motivation for participating in science fairs: An exploratory study within the Canada-wide science fair 2008. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(3), 669-693. doi: 10.1007/s10763-011-9318-8
- Dori, Y. J. & Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84(1), 95-113. doi: 10.1002/%28SICI%291098-237X%28200001%2984%3A1<95%3A%3AAID-SCE7>3.0.CO%3B2-W
- Durmaz, H., Oğuzhan-Dinçer, E. & Osmanoğlu, A. (2017). Bilim şenliğinin öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 364-378. doi: 10.24315/trkefd.296520
- Fidan-Dişikitli, A. (2011). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ile fen ve teknoloji dersi başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Finnerty, V. (2013). *Can participation in a school science fair improve middle school students' attitudes toward science and interest in science careers?* Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell, Massachusetts, USA.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th edition)*. New York: McGraw Hill.
- Francis, L. J. & Greer, J. E. (1999). Measuring attitude toward science among secondary school students: The affective domain. *Research in Science and Technological Education*, 17(2), 219-226. doi: 10.1080/0263514990170207
- George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: An application of latent variable growth modeling. *Journal of Science Education and Technology*, 9(3), 213-225. doi: 10.1023/A:1009491500456
- George, R. (2003). Growth in students' attitudes about the utility of science over the middle and high school years: Evidence from longitudinal study of American youth. *Journal of Science Education and Technology*, 12(4), 439-448. doi: 10.1023/B:JOST.0000006303.63545.0f
- Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K. & Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 193-209.

- Hong, Z-R., Lin, H-S., Wang, H-H., Chen, H-T. & Yang, K-K. (2013). Promoting and scaffolding elementary school students' attitudes toward science and argumentation through a science and society intervention. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1625-1648. doi: 10.1080/09500693.2012.734935
- Jaworsky, B. A. (2013). *The effects of science fairs on students' knowledge of scientific inquiry and interest in science*. Unpublished masters thesis, Montana State University, Bozeman, Montana, USA.
- Kahyaoglu, M. & Yangin, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (4. Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaya, H. & Böyük, U. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ve fen deneylerine karşı tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(2), 120-130.
- Kayri, M., Elkonca, F., Şevgin, H. & Ceyhan, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarının CHAID analizi ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 301- 316. doi: 10.12973/jesr.2014.41.15
- Kenar, İ. & Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: İlköğretim 4. ve 5. sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 201-210.
- Kesamang, M. E. E. & Taiwo, A. A. (2002). The correlates of the socio-cultural background of Botswana junior secondary school students with their attitudes towards and achievements in science. *International Journal of Science Education*, 24(9), 919-940. doi: 10.1080/09500690110098903
- Kim, E. & Kwon, H. (2016). Phenomenological study on the elementary students' experience participating in the science fair. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 36(1), 113-123. doi: 10.14697/jkase.2016.36.1.0113
- Koballa, T. R. & Glynn, S. M. (2007). Attitudinal and motivational constructs in science learning. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 75-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korkmaz, H. (2004, September). The images of the scientist through the eyes of the Turkish children. Paper presented at the *Panhandle Science and Mathematics Conference*, Canyon, Texas, USA.
- Korkmaz, H. (2012). Making science fair: How can we achieve equal opportunity for all students in science? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 3078–3082. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.014
- Laçın-Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. C. Laçın-Şimşek (Ed.), *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları* (ss. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Maguth, B. M. & Yamaguchi, M. (2010). Beyond the surface: A guide to substantive World fairs in the social studies. *The Social Studies*, 101(2), 75-79. doi: 10.1080/00377990903284062
- MEB (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden erişilmiştir.
- National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. The National Academies Press: Washington, D.C.
- Ndlovu, M. (2013, November). Science fair learners' evaluation of their experience of scientific investigations in the classroom and during their project work. *Paper presented at the ICERI 2013 Conference*, Seville, Spain.
- Ngcoza, K. M., Sewry, J., Chikunda, C. & Kahenge, W. (2016). Stakeholders' perceptions of participation in science expos: A South African case study. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 20(2), 189-199. doi: 10.1080/18117295.2016.1192238
- Osborne, J. F. & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe*. London: Nuffield Foundation.
- Özbaş, S. (2016). Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 11(9), 659-668. doi: 10.7827/TurkishStudies.9371
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. Open University Press, Mc-Graw Hill Education: Chicago.
- Potvin, P. & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: A systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85-129. doi: 10.1080/03057267.2014.881626
- Schmidt, K. M. (2014). *Science fairs and science olympiad: Influence on student science inquiry learning and attitudes toward STEM careers and coursework*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, Illinois, USA.
- Schmidt, K. M. & Kelter, P. (2017). Science fairs: A qualitative study of their impact on student science inquiry learning and attitudes towards STEM. *Science Educator*, 25(2), 126-132.
- Sert-Çıbık, A. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 36-47.
- Sorge, C., Newsom, H. E., & Hagerty, J. J. (2000). Fun is not enough: Attitudes of Hispanic middle school students toward science and scientists. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(3), 332-345. doi: 10.1177/0739986300223004
- Şişman, M., Acat, M. B., Aypay, A. & Karadağ, E. (2011). *TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 8. Sınıflar*. Ankara: Hermes Ofset.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Pearson
- Tortop, H. S. (2014). Examining of the predictors of pre-service teachers' perceptions of the quality of the science fair projects in Turkey. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8(1), 31-44.

- Tosun, C. & Genç, M. (2015). Adaptation of science attitude scale developed for elementary school students to turkish: Validaty and reliability study. *Elementary Education Online*, 14(3), 946-960. doi: 10.17051/io.2015.08787
- Wang, T. L. & Berlin, D. (2010). Construction and validation of an instrument to measure Taiwanese elementary students' attitudes toward their science class. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2413-2428. doi:10.1080/09500690903431561
- Yaşar, Ş. & Baker, D. (2003, March). *The impact of involvement in a science fair on seventh grade students*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED478905>
- Yaşar, Ş. & Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223-236.
- Yıldırım, A., Şekercioğlu, A. & Yıldırım, H. E. (2018). Fen bilimleri dersi 8. sınıf öğrencilerinin "kimyasal bağlar" konusundaki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına drama destekli öğretimin etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 255-272. doi: 10.25092/baunfbed.428983
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, H. İ. & Kansız, F. (2017). Ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi -1. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 17-40. doi: 10.9761/JASSS7273x?ID=7273
- Young, T. E. (2000, March-April). *Science fair projects bring it all together: Collaboration, information literacy, and public relations (pp. 6-8)*. Book report.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## İkinci Dil Eğitimi Alan veya İki Dilli ve İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması

### A Comparison of the Level of Development of Recipient Language and Expressive Language of Preschoolers Who Receive Second Language Education or Are Bilingual and Who Do Not Receive Second Language Education and Are Monolingual

Huriye HAMARAT<sup>1</sup>, Büşra ERGİN<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

1. Alıcı dil gelişim
2. İfade edici dil gelişimi
3. İki dillilik
4. İkinci dil eğitimi
5. Okul öncesi eğitim

#### Keywords

1. Bilingualism
2. Expressive language development
3. Pre-school education
4. Receptive language development
5. Second language education

#### Başvuru Tarihi/Received

26.11.2019

#### Kabul Tarihi /Accepted

17.11.2020

#### Öz

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramaktır. Ayrıca çalışmada sosyodemografik değişkenlerin dil puanları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek istenmiştir. Bu çalışma, nicel bir çalışmadır, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim- öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 36-76 ay grubu 311 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), demografik özelliklerini belirlemek amacıyla da araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda verilen demografik özellikleri ölçmek amacıyla yapılacak çözümler için ise; tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma, mod, medyan değerleri) hesaplanarak tablo şeklinde verilmiştir. Verilere ilişkin frekans analizlerinin yanı sıra gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada, çocuğa ve anne-babaya ait sosyodemografik değişkenlerin, çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarını üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla da hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ikinci dil eğitimi almayan tek dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil puan ortalamaları iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuklarının alıcı ve ifade edici dil puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yüksek çıkmıştır. Sosyodemografik değişkenlerden yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, okula gelme süresi dil gelişimini pozitif ve anlamlı olarak açıklamakta, ikiz olma durumu ise negatif ve anlamlı olarak açıklamaktadır.

#### Abstract

The main purpose of this research is to search for answers to the question "Do the mean and receptive language scores of the 36-76 month group, preschool children who are not attending second language education and those who are bilingual or receiving second language education continue to be significantly different?" In addition, it was aimed to determine the predictive effect of sociodemographic variables on language scores. This study is a quantitative research, relational survey model is used. The research was carried out with 311 children in the 36-76 month group attending preschool education institutions in 2018-2019 academic year. Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI) was used to determine the level of development of the receptive and expressive language, and the Personal Information Form prepared by the researcher was used to determine the demographic characteristics of the children. In order to measure the demographic characteristics given in the personal information form; Descriptive statistics (percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation, mode, median) were calculated and given in tabular form. In addition to frequency analysis of data, t-test was used in independent groups for comparisons between groups. In addition, hierarchical regression analysis was performed to determine the predictive effect of sociodemographic variables of children and parents on the scores of children's receptive and expressive language. As a result of the study, the mean scores of the monolingual children who did not receive second language education were higher than the mean scores of the children who are bilingual or receiving second language education, but not statistically significant. Among sociodemographic variables, age, education level of parents, duration of school attendance were positive and significant in terms of language development, and the state of being twins was negative and significant.

<sup>1</sup> Çorum Sungurlu Kaledere İlkokulu, Fakülte Adı, Çorum, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0003-3234-4740>

<sup>2</sup> Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-5177-7096>

## INTRODUCTION

Development begins before birth and rapidly progresses in the first six years of life, namely early childhood. In this first six-month period, the child's character and habit formation, acquisition of cultural values, physical, language, cognitive, emotional-social, moral and sexual development should be greatly nurtured by the adults around. Development theoreticians similarly emphasize the importance of an enriched early childhood to achieve a sound adult identity. Like other development areas, language development similarly plays a crucial significance in the child's life.

Oral and written language is an important communication tool in order that people learn and teach their feelings, ideas, experiences and cultural values (Sevinç, 2003; Samovar, Porter, & McDaniel, 2009; Bonvillain, 2014). One of the functions of language is to represent ideas and another is to transfer these ideas. Transmitting ideas to another person and receiving their ideas establishes mutual communication. Communication is a process of exchanging information through a system of common symbols, signs and behaviour. It has existed since the beginning of life and has become a dynamic process with the evolution of mankind. All living beings transfer their messages in their unique way. It is only mankind that uses an extraordinary and fascinating way. While many animal species have sound and sound-based call systems, the transition from sounds to words and to oral expression is evolutionary. This behaviour which makes human beings superior to other living beings is also called "the ability to use language through speaking" or only "oral language" (Sperber & Wilson, 1986; Topbaş, 2010; Enderby, Judge, Creer, & John, 2013; Yule, 2017).

Language is the most powerful communication tool particular to human beings. Language is a system which performs social communication by uniting meaningful words, which are made up of symbols and signs within the scope of certain rules in order to ensure the transmission of intergenerational heritage by social amalgamation. In other words, it is a tool we use for learning about and sharing various thoughts, feelings, attitudes, beliefs, standards of judgement, for transferring information and cultural richness related to experiences gained by seeing or living, and for performing functions like inquiring, commanding and requesting (Temiz, 2002; Corballis, 2003; Çiyiltepe & Türkbay, 2004; Gül Yazıcı, 2007; Çat Şahin, 2009; Kayılı, Koçyiğit & Erbay, 2009).

There are different theories about the process of acquiring a language. According to Skinner, one of the pioneers of behavioral approach, language development is explained by operant conditioning. Skinner claims that people are not born with a language equipment but learn the language through imitation and modelling. Similarly, Bandura, who shaped social learning approach, asserts that language is learnt through imitation and observation. On the other hand, Chomsky holds the opinion that babies are born with a particular language acquisition ability but language development comes out through maturation. However, cognitive theoreticians explain language through Piaget, who emphasizes the importance of cognitive ability in language development, and Vygotsky, who emphasizes the importance of social interaction and environment.

When babies are born, they have the potential to acquire the language spoken in the environment in which they were born. Babies all over the world have the ability to make all the sounds from the moment they were born, and as time passes, they only repeat the sounds in the language spoken around them (Yazıcı and İlter, 2008). Human beings begin to acquire the language around them from birth to express feelings and thoughts and communicate. The language develops in direct proportion with the development and socialization of the living space. As different languages are spoken by the environment acquired by the individual over time, the individual will acquire this language, which is different from the mother tongue, as the second language. With the globalization of the world, people involved in different nations have acquired a second language and the number of multilingual people has increased. This change has enabled different nations to live together and also provided a basis for discussing issues such as second language education and the age of starting this education.

Although the child shapes her/his language in the community where s/he lives, the main language is her/his mother tongue, the language s/he learned from the institution she lives in, namely from her/his family. It's the language s/he learned from her/his mother. When the language of another nation, a second language, is to be learned, the language, a tool for thinking, is shaped on the mother tongue and proceeds. The question "When should an individual start learning a second language?" is one of the most debated issues today, but the difficulties faced by individuals who have to use the second language have opened up a new field of research for researchers (Tulu, 2009).

Children, unlike adults, are easily able to fully learn the accent, rhythm and style of speaking. From the age of two, they are able use two languages without confusing them with each other. The children that learn a foreign language at an early age are able to have a better understanding of their mother tongue, and are aware of whether what they are saying is correct or wrong. Besides acquiring the pronunciation of the new language at a similar level to their mother tongue, the children receiving language education at an early age can also open doors for new cultures. Compared to monolingual children, they have a wider perspective and compared to their elders, they have an easier cultural interaction (Küçük, 2006).

Preschool period is a critical period in terms of development areas. Because most of the language development happens during this period, correct language education given in this period is going to turn into an advantage for their future years for the children that receive language education. Helping children and teens acquire the basic skills of a language and supporting them until they reach a satisfactory level is going to give them the opportunity to efficiently express themselves, their feelings and dreams to the community they live in and to the world (Senemoğlu, 2005).

The language is one of the chief ways of learning. Thus, children's both recipient and expressive language skills is an important predictor of their future academic achievements. A child that can listen and speak effectively does not only become successful in



their social relationships with others, but also excels in academic skills such as reading and writing. On the other hand, the children that do not develop the necessary language skills required by their age face social clash, reading disability and may encounter various problems at school.

Recipient language skills are the ones an individual uses to understand what the things around them mean. We use these skills when performing instructions and waiting our turn to speak during a conversation. At the same time, recipient language skills help us understand what others say (Tekin, 2007). Expressive language skill, however, is defined as transferring requests, feelings and ideas to other people using language. A baby's making sounds to get the toy it wants or saying the name of an object exemplifies expressive language skills. Expressive language skills involve the ability to produce various sounds, form words and sentences and use correct grammatical patterns (Uyanık, 2010).

When the literature is analyzed, it can be seen that some studies prove that the language development of monolingual children is ahead of those receiving language education and are bilingual. The studies that argue the opposite state that it is easier to acquire second language at an early age and that the children who receive second language education at an early age learn to think in the language patterns of that language and have a better pronunciation than those that learn that language later. This study aims at determining how being exposed to more than one language in the preschool period affects recipient and expressive language development by comparing bilingual or the children that receive second language education, with their peers that do not receive language education and are monolingual.

In accordance with the main purpose of the study, the answers of the following questions have been searched for:

1. Do the average recipient and expressive language marks of the children that attend a preschool education institution, are 36-76 month-old, do not receive second language education and are monolingual differentiate meaningfully from those preschoolers that are bilingual or receive second language education?
  - a. Do the sociodemographic variables related to the children themselves that attend a preschool education institution, are 36-76 month-old, do not receive second language education and are monolingual, and to their parents sufficiently explain the recipient language development levels?
  - b. Do the sociodemographic variables related to the children themselves that attend a preschool education institution, are 36-76 month-old, are bilingual or receive second language education, and to their parents sufficiently explain the recipient language development levels?
  - c. Do the sociodemographic variables related to the children themselves that attend a preschool education institution, are 36-76 month-old, do not receive second language education and are monolingual, and to their parents sufficiently explain the expressive language development levels?
  - d. Do the sociodemographic variables related to the children themselves that attend a preschool education institution, are 36-76 month-old, are bilingual or receive second language education, and to their parents sufficiently explain the expressive language development levels?

## METHOD

This study is a quantitative research, and relational screening model which is one of the general survey models is used. Survey models are research approaches aiming to describe a past or present situation as it exists. In this model, individuals or events that are the subject of the research are observed and described in their own conditions without intervention. The relational screening model is used in studies that aim to determine the presence and / or the degree of co-change between two or more variables. In this kind of research, the variables to be searched for are collected separately and symbolized. However, this symbolization (valuation, measurement) should be done in a way that allows a relational analysis (Karataş, 2012). The information about population and sample, data collection tool, data collection process and data analysis will be given in this section.

### Population and Sample

The population of the study consists of 36-76 month-old children in kindergartens and nursery classes of primary schools of the Ministry of National Education located in Sungurlu District of Çorum Province and Manavgat District of Antalya Province in 2018-2019 academic year. The sample was determined by using criterion sampling method which is one of the purposive sampling methods. The criterion sampling is the study of all situations that meet a predetermined set of criteria. The criterion is established by the researcher or a list of previously prepared criteria can be used (Baltacı, 2018 cited in Marshall and Rossman, in 2014.).

The criteria for bilingual children or the children getting second language education were attendance to preschool education for at least one educational period, being in the age range of 36-76 months, not having any disabilities. The criteria for children getting second language was attendance to language education for at least one educational period, and for bilingual children was exposure to both languages in the home environment. The criteria for monolingual children and the children not getting language education were attendance to pre-school education for at least one educational period, being between 36-76 months of age, and having no disabilities. 311 children who met these criteria were studied.

Considering the distribution of sociodemographic characteristics of 311 children in the study group, there were 162 girls, 149 boys; 26 children in 36-76 month group, 88 in 48-59 month group, 197 in 60-76 month group; 161 from Sungurlu District in Çorum

Province, 150 from Manavgat District in Antalya Province; 178 with 0-1 years of schooling, 102 with 1-2 years of schooling and 31 with 2-3 years of schooling; 60 from lower socio-economic level, 179 from middle socio-economic level, 72 from upper socio-economic level; 233 monolingual not getting second language education, 78 bilingual or receiving second language education; 237 going to public school, 74 going to private school; 11 with twins and 300 without twins.

### Data Collection Tools

A personal information form was used in order to obtain the demographic information of the children included in the study group to collect the research data, and the Turkish Receptive and Expressive Language Test (TIFALDI) was used to determine the level of receptive and expressive language.

### Personal Information Form

The form was prepared by the researcher to determine the demographic characteristics of the children participating in the study. The Personal Information Form includes questions about gender, age, duration of attendance to pre-school education, mother's education level, mother's profession, father's education level, father's profession, number of siblings, socio-economic level, bilingualism, second language education and duration of receiving second language education.

### Turkish Expressive and Receptive Language Test

Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI) consists of Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI), the Receptive Language Vocabulary Sub Test and Expressive Language Sub Test developed by a team led by Berument and Güven (2013).

### TIFALDI Receptive Language Vocabulary Subtest

TIFALDI Receptive Language Vocabulary Sub-Test (Berument and Guven, 2013) consists of a total of 106 cards ranked from simple to difficult, evaluating the language understanding skills and vocabulary acquisition of children aged 2-12. Each card contains four images, one of which is for the target word. When internal consistency coefficients were calculated separately for ages 3-7, it was found that Cronbach's alpha values ranged between 0.93 and 0.95.

### TIFALDI Expressive Word Sub-Test

TIFALDI Expressive Vocabulary Sub-Test (Berument and Guven, 2013) consists of 80 cards ranked from simple to difficult, used individually for children between the ages of 2-12 and evaluate the use of language with vocabulary. Each card has a single image that is expected to be answered as a single word. Expressive Language Sub-Test Internal consistency coefficients were calculated separately for ages 3-7 and Cronbach alpha values were found to be between 0.94 and 0.96.

### Data Collection

The Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI) was administered by the researcher individually to 36-76 month-old children attending a preschool education institution in a room designed to give the child's attention to the test, and lasted between 25-40 minutes. The Personal Information Form and the "Parent Consent Form" were sent to the schools where the research was going to take place two weeks before the application of the test. The teachers of the children personally made the parents fill out the form.

### Data Analysis

While analyzing the data, 39 children who did not fill out the Personal Information Form or had incomplete forms were excluded from the study. The data obtained from the test applied to the children participating in the study were coded and uploaded to the computer and these data were analyzed by using SPSS 21.0 statistical package program.

In order to measure the demographic characteristics given in the personal information form, the values of descriptive statistics (percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation, mode, median) were calculated and given in tabular form. In addition to frequency analysis of data, t-test was used in independent groups for comparisons between groups. In addition, hierarchical regression analysis, which is one of the multiple linear regression analyzes, was applied in order to determine the predictive effect of sociodemographic variables of the children and parents on the receptive and expressive language scores of the children. Multiple regression analysis is a type of analysis for estimating the dependent variable based on two or more independent variables associated with the dependent variable. In the hierarchical method, the predictor variables are analyzed in the order that the researcher has determined before and each variable is evaluated in terms of its contribution to the variance related to the dependent variable (Özteke, 2015 cited in Büyüköztürk, 2011). The level of significance was determined as 0.05.

Before analyzing the data, it was checked whether the data set was suitable for hierarchical regression analysis. Multiple regression analysis has some basic assumptions like other parameter analyzes (Özteke, 2015 cited in Seçer, 2013). These are sufficient sample size, multiple linear relations, singularity, extreme values and normality of distribution. Therefore, firstly, "Mahallanobis" distance values were calculated for obtaining and subtracting extreme values. Skewness and kurtosis values of the data were checked for 0.05 significance level. The data set was also examined in terms of multicollinearity assumption,

correlation coefficients between independent variables were examined, VIF (VarianceInflationFactor) and Tolerance values were examined and it was observed that there were no multiple linearity problems between independent variables, and the analysis was performed.

## RESULTS

Makalenin ana metninde yer alan paragrafların ilk satırı 0,5 cm girintili, paragraf öncesinde ve sonrasında 3er nk aralıklı ve tek satır aralıklı olarak yazılacaktır. Metin fontu(biçimi) "Calibri (Gövde)" ve puntosu (büyüklüğü) 10 olacaktır. Paragraf iki yana yaslı şekilde biçimlendirilecektir. Makalenin ana metninde yer alan paragrafların ilk satırı 0,5 cm girintili, paragraf öncesinde ve sonrasında 3er nk aralıklı ve tek satır aralıklı olarak yazılacaktır. Metin fontu(biçimi) "Calibri (Gövde)" ve puntosu (büyüklüğü) 10 olacaktır. Paragraf iki yana yaslı şekilde biçimlendirilecektir.

**Table 1. Mean, median, minimum, maximum, ss values according to receptive, expressive language raw score and age**

	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss
Chronological age (Month)	311	61,19	63,00	36,00	76,00	8,78
Receptive language raw point	311	63,38	66,00	6,00	106,00	19,38
Expressive language raw point	311	47,29	49,00	2,00	74,00	14,54
Receptive language equivalent age (Month)	311	77,90	77,00	27,00	144,00	19,49
Expressive language equivalent age (Month)	311	80,69	76,00	25,00	144,00	25,68

When Table 1 is examined, the chronological age arithmetic mean of children is 61.19 and the standard deviation is 8.78. Chronological age extreme values are 36-76. When the raw scores are considered, the average arithmetic mean of the receptive language is 63.38 and the standard deviation is 19.38. Extreme values are 6-106. The arithmetic mean of the expressive language raw score is 47.29 and the standard deviation is 14.54. Extreme values are 2-74.

The arithmetic mean of the receptive language equivalent ages of the children participating in the study is 77.90 and the standard deviation is 19.49. The receptive language equivalent age level of the children participating in the study is 25,144. The arithmetic mean of the expressive language equivalent ages is 80.69 and the standard deviation is 25.68. The extreme values of expressive language equivalent age level of the children participating in the study are 25, 144. As can be seen in the table, Receptive and expressive equivalent ages of children are more than their chronological ages.

**Table 2. Mean, median, minimum, maximum, ss, t, p values of receptive and expressive language raw scores according to variable of being bilingual, getting second language education or being monolingual not getting second language education**

	n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	t	p
Receptive language raw score	Bilingual or receiving second language education	78	60	62	6	96	23	
	Monolingual who does not receive second language education	233	65	68	10	106	18	-1,6 0,098
	Total	311	63	66	6	106	19	

		n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	t	p
Expressive language raw score	Bilingual or receiving second language education	78	44	45	2	74	18		
	Monolingual who does not receive second language education	233	48	49	2	74	13	-1,9	0,058
	Total	311	47	49	2	74	15		

When the table is examined, TIFALDI (Turkish Expressive and Receptive Language Test) receptive language mean scores of 78 children who are bilingual or receiving second language education are 60, while TIFALDI (Turkish Expressive and Receptive Language Test) receptive language mean scores of 233 monolingual children who do not have second language education are 65.  $p > 0.05$  was found when the difference between TIFALDI (Turkish Expressive and Receptive Language Test) receptive language mean scores were checked by t-test. Although it is not statistically significant, it is seen that mean scores of the children who are monolingual (non-bilingual) and not having second language education are higher.

TIFALDI (Turkish Expressive and Receptive Language Test) expressive language mean scores of 78 bilingual children or the children receiving second language education are 44 and TIFALDI (Turkish Expressive and Receptive Language Test) expressive language mean scores of 233 monolingual children who do not have second language education are 48.  $p > 0.05$  was found when the difference between TIFALDI (Turkish Expressive and Receptive Language Test) expressive language mean scores were checked by t-test. Although it is not statistically significant, it is seen that the mean scores of the monolingual children who do not receive second language education are higher.

**Table 3. Results of the Hierarchical Regression Analysis on Predicting Receptive Language Scores of Monolingual Children not having Second Language Education**

		Predicted Variable; Receptive Language Score for Monolingual children not receiving Second Language Education	
Predictor variables	$\Delta R^2$	$\beta$	
Step I	.21*		
Control Variables			
Age			.39*
Gender			
Step II	.23		
Control Variables			
Number of Siblings			
Duration of school attendance			
Step III	.25		
Control Variables			
Mother's profession			
Mother's education level			
Step IV	.26		
Control Variables			
Father's profession			
Father's education			
Step V	.26		
Control Variables			
Socio-Economic Level			
Step VI	.27		
Control Variables			
School Type			
Step VII	.30*		
Control Variables			
State of being Twins			.16*
p < 0.5*			

In Table 3, in the hierarchical regression analysis in which the receptive language was examined in terms of demographic variables that are independent variables, it was observed that age and gender variables that entered the model in Step 1 had a significant contribution to the model ( $R^2 = .21, p < .05$ ). Age and gender variables contributed 21% to the model. While the gender variable does not have an original contribution to the model, the age variable has an original contribution to the model ( $\beta = .39, p < .05$ ). As the age of the monolingual child who does not receive a second language education increases, so does the receptive language score. It was observed that the number of siblings and duration of school attendance entering the model in step 2, mother's profession and mother's education level entering in step 3, father's profession and father's education level entering in step 4, socioeconomic level entering in step 5 and school type entering in step 6 were not significant in the model. The state of being twins entering the model in the 7th and last step has a significant contribution to the model. ( $R^2 = .30, p < .05$ ). The state of being twins variable has a 30% contribution to the model. The state of being twins variable has an original contribution to the model ( $\beta = -.16, p < .05$ ). As the state of being twins is observed in the monolingual child who does not receive a second language education, the receptive language score decreases.

**Table 4. Results of the hierarchical regression analysis on predicting receptive language scores of bilingual children or the children receiving second language education**

	Predicted Variable; Receptive Language Score for Bilingual children or the children receiving Second Language education	
Predictor variables	$\Delta R^2$	$\beta$
Step I	.31*	
Control Variables		
Age		.41*
Gender		
Step II	.44*	
Control Variables		
Number of Siblings Duration of school attendance		.31*
Step III	.46	
Control Variables		
Mother's profession Mother's education level		.20*
Step IV	.49	
Control Variables		
Father's profession Father's education		
Step V	.51	
Control Variables		
Socio-Economic Level		
Step VI	.55	
Control Variables		
School Type		
Step VII	.58*	
Control Variables		
State of being Twins		.21*
$p < 0.5^*$		

In Table 4, in the hierarchical regression analysis in which the receptive language was examined in terms of demographic variables, independent variables, it was observed that age and sex variables entering the model in Step 1 had a significant contribution to the model ( $R^2 = .31, p < .05$ ). Age and gender variables contributed 31% to the model. While the gender variable does not have an original contribution to the model, the age variable has an original contribution to the model ( $\beta = .41, p < .05$ ). As the age of the bilingual child or the child receiving a second language education increases, so does the receptive language score. It was observed that the number of siblings and duration of school attendance entering the model in step 2 had a significant contribution to the model ( $R^2 = .44, p < .05$ ). The variables of the number of siblings and duration of school attendance made 44% contribution to the model. While the number of siblings variable does not have an original contribution to the model, duration of school attendance variable has an original contribution to the model ( $\beta = .31, p < .05$ ). As the duration of school attendance of a bilingual child or the child receiving second language education increases, so does the receptive language score. It was observed that the variables of mother's profession and mother's education level, which entered the model in step 3, had a significant contribution to the model ( $R^2 = .46, p < .05$ ). The variables of mother's profession and mother's education level made a 46% contribution to the model. While there is no specific contribution of the mother's profession variable to the model, the mother's education level variable has an original contribution to the model ( $\beta = .20, p < .05$ ). It is seen that the variables of father's profession, father's education level entering the model in step 4, socioeconomic level entering in step 5 and school type entering in

step 6 were not significant in the model. The state of being twins variable entering the model in the 7th and last step has a significant contribution to the model. ( $R^2 = .58, p < .05$ ). The state of being twins has a 58% contribution to the model. The state of being twins variable has an original contribution to the model ( $\beta = -.21, p < .05$ ). As the state of being twins increases in bilingual children or the children receiving second language education, the receptive language score decreases.

**Table 5. Results of the hierarchical regression analysis on predicting the expressive language scores of monolingual children who do not have second language education**

Predicted Variable; Expressive Language Score for Monolingual children not receiving Second Language Education		
Predictor variables	$\Delta R^2$	$\beta$
Step I	.14*	
Control Variables		
Age		.39*
Gender		
Step II	.17	
Control Variables		
Number of Siblings		
Duration of school attendance		
Step III	.20	
Control Variables		
Mother's profession		
Mother's education level		
Step IV	.22	
Control Variables		
Father's profession		
Father's education level		.15*
Step V	.22	
Control Variables		
Socio-Economic Level		
Step VI	.22	
Control Variables		
School Type		
Step VII	.23	
Control Variables		
State of being Twins		
$p < 0.5^*$		

In Table 5, in the hierarchical regression analysis in which the expressive language was examined in terms of demographic variables that are independent variables, it was observed that age and gender variables that entered the model in Step 1 had a significant contribution to the model ( $R^2 = .14, p < .05$ ). Age and gender variables contributed 14% to the model. While the gender variable does not have an original contribution to the model, the age variable has an original contribution to the model ( $\beta = .39, p < .05$ ). As the age of the monolingual child who does not receive a second language education increases, so does the expressive language score. It was observed that the number of siblings and duration of school attendance entering the model in step 2, mother's profession and mother education entering in step 3 were not significant in the model. Father's profession and father's education level variables entering the model in step 4 contributed 22% to the model. While father's profession variable has no specific contribution to the model, father's education level variable has an original contribution to the model ( $\beta = .15, p < .05$ ). As the father's education level of the monolingual child who does not receive second language education increases, so does the expressive language score. The socioeconomic level entering into the model in step 5, the school type entering in step 6, and the state of being twins entering in the 7th and last step were not significant in the model.

**Table 6. Results of the hierarchical regression analysis on predicting the expressive language scores of bilingual children or the children receiving second language education**

Predicted Variable; Expressive Language Score for Bilingual children or the children receiving Second Language Education		
Predictor variables	$\Delta R^2$	$\beta$
Step I	.19*	
Control Variables		
Age		.30*
Gender		
Step II	.31*	

Predicted Variable; Expressive Language Score for Bilingual children or the children receiving Second Language Education

Control Variables			
Number of Siblings			
Duration of school attendance			.32*
Step III	.36		
Control Variables			
Mother's profession			
Mother's education level			.26*
Step IV	.36		
Control Variables			
Father's profession			
Father's education level			
Step V	.36		
Control Variables			
Socio-Economic Level			
Step VI	.47*		
Control Variables			
School Type			.26*
Step VII	.58*		
Control Variables			
State of being Twins			.40*
p<0.5			

In Table 6, in the hierarchical regression analysis, where the expressive language was examined in terms of demographic variables, independent variables, it was observed that age and gender variables that entered the model in step 1 had a significant contribution to the model ( $R^2 = .19$ ,  $p < .05$ ). Age and gender variables contributed 19% to the model. While the gender variable does not have an original contribution to the model, the age variable has an original contribution to the model ( $\beta = .30$ ,  $p < .05$ ). As the age of the bilingual child or the child receiving a second language education increases, so does the expressive language score. It was observed that the variables of the number of siblings and duration of school attendance that entered into the model in step 2 had a significant contribution to the model ( $R^2 = .31$ ,  $p < .05$ ). The variables of the number of siblings and duration of school attendance contributed 31% to the model. While the number of siblings variable does not have an original contribution to the model, duration of school attendance variable has an original contribution to the model ( $\beta = .32$ ,  $p < .05$ ). As the duration of school attendance of a bilingual child or the child who receives second language education increases, so does the expressive language score. It was observed that mother's profession and mother's education level variables that entered in step 3 had a significant contribution to the model ( $R^2 = .36$ ,  $p > .05$ ). The variables of mother's profession and mother's education level contributed 36% to the model. While there is no specific contribution of the mother's profession variable to the model, the mother's education level variable has an original contribution to the model ( $\beta = .26$ ,  $p < .05$ ). As the mother's education level of bilingual child or the child receiving second language increases, so does the expressive language score. It was seen that father's education level and father's profession entering in step 4 and socioeconomic level variable entering in step 5 were not significant in the model. The school type entering into the model in step 6 was found to have a significant contribution to the model ( $R^2 = .47$ ,  $p < .05$ ). The school type variable has a 47% contribution to the model. The school type variable has an original contribution to the model ( $\beta = .26$ ,  $p < .05$ ). The expressive language score also increases when the school type of bilingual child or the child receiving second language education is changed from a public school to a private school. The state of being twins variable that entered in the 7th and last step has a significant contribution to the model ( $R^2 = .58$ ,  $p < .05$ ). The state of being twins variable has an original contribution to the model ( $\beta = -.40$ ,  $p < .05$ ). As the state of being twins increases in bilingual children or children receiving second language education, the expressive language score decreases.

## DISCUSSION

The main purpose of this study is to examine the differentiation of the receptive and expressive language development of monolingual preschool children who do not receive second language education and preschool children who are bilingual or receiving second language education. The effect of various sociodemographic variables (gender, age, duration of pre-school attendance, mother's education level, father's education level, mother's profession, father's profession, number of siblings, socioeconomic level, school type, the state of being twins) on children's receptive and expressive language scores was investigated.

*Regarding the comparison of the expressive and receptive language mean scores of the 36-76 month group, monolingual preschool children not receiving second language education and the preschool children who are bilingual or receiving second language education;*

According to the results of the study, the mean scores of the receptive language and the expressive language are in favor of monolingual children who do not receive second language education. There are various studies comparing the development of receptive and expressive language in monolingual children and bilingual children or the children receiving second language education (Skutnabb, 1981; Yazıcı, 2003; Bekir, 2004; Akdoğan, 2005; Baker, 2004; Caprez-Krompak, 2007; Tulu, 2009; Ozer, 2013; Gain, 2017). For example, Yazıcı (2003) investigated the mother tongue development levels and mother tongue acquisition problems of immigrant children living abroad. 120 children aged 5-6 including 30 in Norway, 30 in Austria, 30 in Germany, 30 in Turkey participated in the study. According to study results, the language level of Turkish children living abroad was found to be too low compared to their peers in Turkey.

*On predicting the expressive and receptive language development levels by the socio-demographic variables of the 36-76 month old monolingual preschool children who do not receive second language education and the preschool children who are bilingual or receiving second language education and their parents;*

According to the findings of the study, sociodemographic variables of monolingual preschool children who do not receive second language education such as gender, number of siblings, duration of school attendance, mother's profession, mother's education level, father's profession, father's education level, socioeconomic level, school type do not significantly explain the development of the receptive language, while age explains positively and significantly, the state of being twins explains negatively and significantly. There are various studies that reveal the relationship between age and receptive language development (Binbaşıoğlu, 1990; Aydoğan and Koçak, 2003; Yıldırım, 2008; Tulu, 2009; Kılıç, 2014). For example, Kılıç (2014) studied with first graders and found that the language skills of 60- 66-month-old children were behind the language skills of 66-72-month-old children, and that the language skills of 66-72-month-old children were behind the 72+-month-old children. The results of various studies are similar to the findings of the research.

The sociodemographic variables of preschool children who are bilingual or receiving second language education such as gender, number of siblings, mother's profession, father's profession, father's education level, socioeconomic level, school type do not significantly explain receptive language development, while the age, duration of school attendance, mother's education level explains positively and significantly, the state of being twin explains negatively and significantly. There are various studies that reveal the relationship between the development of the receptive language and the duration of school attendance (Yazıcı, 1999; Taner and Başal, 2005; Dereli, Koçak and Tepeli, 2005; Damarlı-Ocak, 2007; Tulu, 2009).

Dereli, Koçak and Tepeli (2005) conducted a study to examine the language levels of children attending and not attending preschool education institutions. 180 children aged 5-6 attending and not attending kindergarten participated in the study as experimental and control groups. The language development levels of the children were measured by the "Dictionary and Language Test". As a result of the study, it was found that average expressive language scores of the children between the ages of 5-6 attending preschool education institution were significantly higher than the scores of those not attending a preschool education institution at the same age range. The results of various studies are similar to the findings of the research.

The results of the study in which Öztürk (1995) used Peabody Picture Vocabulary Test to measure the receptive language levels and the Glossary Language test to measure expressive language level of 5-6 age group first-grade students and observed that children's levels of receptive and expressive language development increased in parallel with increasing educational level are similar to the findings of the study.

According to the findings of the study, sociodemographic variables of monolingual preschool children who do not receive second language education such as gender, number of siblings, duration of school attendance, mother's profession, mother's education level, father's profession, socioeconomic level, school type do not explain expressive language development significantly, while age and father's education level explain positively and significantly. There are several studies that reveal the relationship between expressive language development and father's education level (Davis-Kean, 2005; Yıldırım, 2008; Tulu, 2009; Can-Yaşar and Aral, 2011). For example, Yıldırım (2008) examined the language development of children in his study and found that the increase in the education level of the father contributed to the language development of children and he concluded that fathers are now active in raising children. The results of various studies are similar to the findings of the research.

According to the findings of the study, the sociodemographic variables of preschool bilingual children or the children receiving second language education, such as gender, number of siblings, mother's profession, father's profession, father's education level, socioeconomic level do not explain the expressive language development significantly, while age, duration of school attendance, mother's education level, school type explain positively and significantly, the state of being twin explains negatively and significantly. The reason for the increase in expressive language development scores when transferred from a public school to a private school can be shown as the education program used in the private school and the children of the families in the upper socioeconomic level. There are various studies that reveal the relationship between expressive language development and socioeconomic level (Temel, 2000; Damarlı-Ocak, 2007; Yıldırım, 2008; Tulu, 2009; Kılıç, 2014; Kazancı, 2017).

In his study, Kazancı (2017) examined the receptive and expressive language development of 355 primary school first grade students in Van province and measured the expressive and receptive language development of children with the Turkish Expressive and Receptive language Test (TIFALDI). When the relationship between the scores and socioeconomic level was examined, the result was found to be in favor of children with high socioeconomic level.



## CONCLUSION AND SUGGESTIONS

The main purpose of this research is to search for answers to the question “Do the mean scores of receptive and expressive language of the 36-76 month-old, monolingual preschool children who do not receive second language education and preschool children who are bilingual or receiving second language education differ significantly? The following results related to the findings obtained in line with the main and sub-objectives of the study are given.

According to the results of the study, the receptive language mean scores of the monolingual preschool children who do not receive second language education were higher than the mean scores of the pre-school children who are bilingual or receiving second language, but not statistically significant.

The expressive language scores of monolingual preschool children who do not receive second language education were higher than the expressive language scores of preschool children who are bilingual or receiving second language education, but not statistically significant.

According to the results of the study, the sociodemographic variables of the monolingual preschool children who do not receive second language education such as gender, number of siblings, duration of school attendance, mother’s profession, mother’s education level, father’s profession, father’s education level, socioeconomic level, and school type do not explain the development of receptive language significantly, while age explains positively and significantly and the state of being twins explains negatively and significantly.

The sociodemographic variables of the preschool children who are bilingual or not receiving second language education such as gender, number of siblings, mother’s profession, father’s profession, socioeconomic level, and school type do not explain the development of receptive language significantly, while age, duration of school attendance, mother’s education level explain positively and significantly, and the state of being twin explain negatively and significantly.

According to findings of the study, the sociodemographic variables of the monolingual preschool children who do not receive second language education and of their parents such as gender, number of siblings, duration of school attendance, mother’s profession, mother’s education level, father’s profession, socioeconomic level, and school type do not explain the development of expressive language significantly, while age and father’s education level explain positively and significantly.

According to findings of the study, the sociodemographic variables of the preschool children who are bilingual or not receiving second language education and of their parents such as gender, number of siblings, mother’s profession, father’s profession, father’s education level, socioeconomic level do not explain the development of expressive language significantly, while age, duration of school attendance, mother’s education level and school type explain positively and significantly, and the state of being twins explain negatively and significantly.

The following suggestions are presented in the light of the data obtained from the research.

The main limitation of this study is that it consists of students attending nursery classes within primary schools and independent kindergartens in Çorum and Antalya. Therefore, the development of receptive and expressive language can be studied by considering larger, different samples and different variables.

By preparing a training program to support the development of receptive and expressive language, the effect of the supportive training program taken by bilingual children or the children receiving second language education on the development of receptive and expressive language can be studied.

In this study, bilingual children or the children receiving second language education were considered as a group. The comparison of receptive and expressive language development levels of bilingual children and the children who do not receive second language education can be studied.

In this study, bilingual children or children receiving second language education were considered as a group. It is possible to compare the level of receptive and expressive language development of children who receive second language education and those who do not receive second language education.

TIFALDI test (Turkish Expressive and Receptive language Test) measures the Turkish language development of children. By conducting a research that measures the second language development of children, the relationship between the development of the two languages can be examined.

New assessment tools can be developed to measure the language development of bilingual children or the children receiving second language education.

### Etik Kurul Onay Bilgileri

2020 yılı itibarı ile başvuru yapan araştırmacıların deneysel desenlenmiş makaleleri ile ilgili Etik Kurul Onay Belgesi'ni de sisteme yüklemeleri gerekmektedir. Makale yayın başvurusunda sisteme yüklenen “Etik Kurul Onay Belgesi”ne ilişkin “kurum adı, tarih, sayı vb.” bilgiler burada verilir.

## REFERENCES

- Aydoğan, Y. & Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/159/aydogan-kocak.html](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/aydogan-kocak.html) 12.11.2018 tarihinde erişildi.
- Baker, C. (2004). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bekir, H. (2004). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berument, S. K. and Güven, A. G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı Dil Kelime Alt Testi Standardizasyon ve Güvenilirlik Geçerlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3),192-201.
- Binbaşıoğlu, C.(1990). Gelişim psikolojisi(5.Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bonvillain, N. (2014). *Language, culture, and communication: The meaning of messages*. UK: Pearson Publishing.
- Can-Yaşar, M. & Aral, N. (2011). Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 137-145.
- Caprez-Krompak, E. (2007). Die bedeutung der erstsprache im integrationsprozess. <http://www.terra-cognita.ch/10/caprez.pdf> 03.04.2019 tarihinde erişildi.
- Corballis, M.C. (2003). *İşaretten konuşmaya/Dilin kökeni ve gelişimi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Çat Şahin, A. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çiyiltepe, M., & Türkbay, T. (2004). Konuşmanın bileşenleri ve konuşma gecikmesi olan çocukların değerlendirilmesi: Gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11(2), 90.
- Damarlı-Ocak, S. (2007). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişki.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2),294.
- Dereli, E., Koçak, N. & Tepeli, K. (2005, Eylül). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Enderby, P., Judge, S., Creer, S., & John, A. (2013). Examining the need for and provision of AAC methods in the UK. *Advances in Clinical Neuroscience & Rehabilitation*, 13, 20-23. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/316182482\\_Examining\\_the\\_Need\\_for\\_and\\_Provision\\_of\\_AAC\\_Methods\\_in\\_the\\_UK](https://www.researchgate.net/publication/316182482_Examining_the_Need_for_and_Provision_of_AAC_Methods_in_the_UK)
- Gül Yazıcı, Z. (2007). Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanmalarına dil merkezli okul öncesi eğitim programlarının etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, S.(2012).Bilimsel araştırma yöntemleri <http://aves.akdeniz.edu.tr/ImageOfByte.aspx?Resim=8&SSNO=13&USER=318012>.09.2019 tarihinde erişildi.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., & Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.
- Kazancı, E.E. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kılıç, S. (2014).İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelenmesi.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, M. (2006). Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özer, H. (2013).Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özteke, H.İ.(2015). Bağlanma, eş seçiminde sınırlandırıcı inançlar ve beden imgesi baş etme stratejileri romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliği yordaması.(Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, H. (1995). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen birinci sınıf çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Samovar, A., Porter, E., & McDaniel, R. (2009). *Communication between cultures*. Boston: Wadsworth.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevinç, M. (2003). Dil gelişimi ve ilköğretime hazırlık. M.Sevinç (Edt.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s.169-183). İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Sevinç, M. (2003). Okul öncesi dönemde okuma yazma kavramlarının gelişimi. M.Sevinç (Edt.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s.177 -183). İstanbul: Morpa Yayınevi.

- Skutnabb, K. (1981). Çok dilli konular. [https://www.researchgate.net/publication/268279133\\_Skutnabb-Kangas\\_Tove\\_2007\\_19811984\\_Bilingualism\\_or\\_not\\_the\\_education\\_of\\_minorities\\_Clevedon\\_Avon\\_Multilingual\\_Matters\\_378\\_p\\_revised\\_Southeast\\_Asian\\_version\\_with\\_an\\_Introduction\\_by\\_Ajit\\_Mohanty\\_New\\_Del](https://www.researchgate.net/publication/268279133_Skutnabb-Kangas_Tove_2007_19811984_Bilingualism_or_not_the_education_of_minorities_Clevedon_Avon_Multilingual_Matters_378_p_revised_Southeast_Asian_version_with_an_Introduction_by_Ajit_Mohanty_New_Del) 08.03.2019 tarihinde erişildi.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taner, M. & Başal, H. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 395-420.
- Tekin, E. (2007). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı alıcı dil becerileri. İstanbul: Daktylos Yayınevi.
- Temel, Z. F. (2000). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi: sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *GÜGEF Dergisi*, 20(2), 39-53.
- Temiz, G. (2002). Okulöncesi eğitimin çocuğun gelişimine olan etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topbaş, S. (2010). Dil ve kavram gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tulu, Y. (2009). Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocuklarının dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uyanık, Ö. (2010). Ankara örneğinde Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. (1999). Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. (2003). İki dilli ve çok kültürlü ortamda yetişen çocuklar için anadilinin gerekliliği. *Türk Dili, Dil ve Edebiyatı Dergisi*, 622, 495-505.
- Yazıcı, Z., and İltis, B. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yıldırım, A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yule, G. (2017). *The study of language*. Cambridge University Press. [Google Books versiyonu]. Erişim adresi: [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=jQIQDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR10&dq=The+study+of+language&ots=GaWcKpsNGt&sig=6n0k8HMHbMbmHY1pmlEZecGaCQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20study%20of%20language&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=jQIQDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR10&dq=The+study+of+language&ots=GaWcKpsNGt&sig=6n0k8HMHbMbmHY1pmlEZecGaCQ&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20study%20of%20language&f=false)



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Farklılıkların Yönetiminin Farklılıkları Algılama Üzerine Etkisi: Kastamonu Üniversitesi Uluslararası Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma<sup>1</sup>

### The Effect of Diversity Management on the Perception of Diversity: A Research on International Students at Kastamonu University

Yavuz Demirel<sup>2</sup>, Eray Aktepe<sup>3</sup>, Enes Uğur Tohum<sup>4</sup>

#### Anahtar Kelimeler

Farklılık Algısı  
Farklılıkların Yönetimi  
Yükseköğretim  
Uluslararasılaşma  
Uluslararası Öğrenciler

#### Keywords

Perception of Diversity  
Diversity Management  
Higher Education  
Internationalization  
International Students

#### Başvuru Tarihi/Received

18.05.2020

#### Kabul Tarihi /Accepted

30.11.2020

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin üniversitelerine uyumlarının kolaylaştırılması için belirlenen/belirlenecek farklılıkların yönetiminin rolünü ortaya koymaktır. Farklılık kavramı, bireylerin; dil, din, etnik köken, yaş, kültürel geçmiş, engelli olma, cinsiyet durumu, kişilik, yaşam tarzı, yetenek ve görevler gibi insanların belirgin veya belirgin olmayan özellikleri olarak tanımlanmaktadır. Farklılıkların yönetimi kavramı ise; kurum içinde bulunan insanların sahip oldukları farklılıklarına hoşgörü ile yaklaşarak onların farklılıklara değer veren yönetim uygulamalarıdır. Bu bağlamda çalışmada, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin farklılıkları algılama düzeyleri ve üniversitenin algılanan farklılıkları yönetebilme durumu farklı kültürlerden gelen uluslararası öğrencilerin görüşleri nicel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin farklılıkları algılama düzeyleri ile farklılıkların yönetimi arasında güçlü pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Farklılıkların yönetiminin alt boyutları olan karşılıklı iletişim ve güven, tatmin ve karşılıklı ilişki ile farklılık algısı arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiş iken; Kastamonu Üniversitesinin farklılıkların yönetimi konusunda uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere bağlı kalmadan her öğrenciye aynı davrandığı tespit edilmiştir.

#### Abstract

The purpose of this study is to reveal the role of diversity management determined / to be determined in order to facilitate the adaptation of international students studying in higher education institutions. The concept of diversity is defined as distinctive or non-distinctive features of language, religion, ethnicity, age, cultural background, disability, gender status, personality, lifestyle, ability and duties. The concept of diversity management is management practices that tolerate and value the differences of people within the organization. In this context, in this study, the perception levels of international students studying at Kastamonu University and the university's ability to manage perceived differences were examined using the quantitative research method. The study found that there is a strong positive relationship between students' perception of differences and their management of differences. While a significant relationship was observed between the sub-dimensions of diversity management, mutual communication and trust, satisfaction, mutual relationship and perception of difference; It is determined that Kastamonu University treats every international student the same regardless of the country they come from.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Kastamonu Üniversitesi, Bilimsel Araştırmalar Birimi tarafından desteklenen ve başarı ile sonuçlanan projeden üretilmiştir

<sup>2</sup>Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-3478-6307>

<sup>3</sup> Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-5607-280X>

<sup>4</sup> Sorumlu Yazar, Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Kastamonu, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-0006-7622>

### Introduction

With the effect of globalization, the social structure and organization, which has a more homogeneous and integrated structure with the change and transformation experienced all over the World, has highlighted the diversity management in institutions that make up the society. Organizations, in which differences are managed effectively and efficiently, are organizations that have effective communication between individuals, have an egalitarian and justice understanding, can respond quickly and effectively to internal changes, and have the ability to resolve conflicts within the organization in a short time. In this context, in-house management of students with different nationalities who have settled in universities with international student exchange programs has become the most prominent problematic area in the field of human resources.

The diversity management in higher education institutions enable foreign students to study in harmony, even if they come from different cultures and geographies. At this point, it is an important issue for students from different cultures to receive their education in a coordinated manner in higher education institutions and adapt to new cultural values without degenerating their culture. In terms of the number of students in recent years, Turkey has become one of the leading countries of the European Higher Education Area. This brought the problem of establishing strategies for internationalization of all educational institutions in the process, and managing these students from different cultures.

### Method

The aim of this study is to manage the foreign students studying in universities to facilitate their adaptation to the university, and to restructure the (diversity) management by taking the opinions of these students from different cultures.

In the survey prepared for this purpose, questions were directed to foreign students in Kastamonu University to determine their opinions and thoughts about the diversity management and the perception of the university's attitudes and behaviors towards them. The opinion of all foreign students enrolled in the university during the 2017-2018 academic year was taken through the survey. The hypothesis of this study is that there is a positive relationship between international university students' perception of differences and the diversity management.

In order to determine the path to be followed in the study, firstly a field research and a literature review were made, and then the questionnaire used to measure the perceptions of foreign students about the diversity management was adapted from the scale developed by Brunner (2000).

Cronbach's Alpha coefficient of the diversity management scale is 925. It is determined that the difference management is explained with three basic factors and 53,806% variance, and the sample adequacy coefficient (KMO) is 949. Cronbach's Alpha coefficient of the scale's mutual communication and trust sub-dimension are explained with 813 and 18,238% variances, Cronbach's alpha coefficient of 841 and 17,978 variances and Cronbach's alpha coefficient, 810 and 17,590 variances. When the reliability coefficient of the diversity management is taken into consideration, it is seen that the scale's reliability-validity level is high.

In the study, there is a strong positive and significant relationship between the perception of diversity and the diversity management sub-dimensions; mutual communication and trust ( $r = ,677, p = ,001$ ), satisfaction ( $r = ,809, p = ,001$ ) and mutual relationship ( $r = ,703, p = ,001$ ). In addition, there is a strong positive relationship between the diversity management and the perception of diversity ( $r = ,808, p = ,001$ ).

In analysis of diversity management sub-dimensions, the effect of mutual communication and trust on the perception of diversity is determined by Model 1; the effect of satisfaction on the perception of diversity is determined by Model 2; the effect of the mutual relationship on the perception of diversity is determined by Model 3, and the effect of the diversity management in general on the perception of diversity is determined by Model 4.

It is seen that the models developed in this context (Model 1, Model 2, Model 3, Model4) are significant considering the 0.05 significance and the F value. According to the developed models, it is seen that mutual communication and trust, satisfaction and mutual relationship, which are the sub-dimensions of the diversity management, affect positively the perception of diversity. Accordingly, as the institution increases the level of diversity management, students' perception of diversity increases positively. It is perceived that the institution has a more tolerant attitude towards its own differences and that it has an approach that takes into account the differences. Thus, the positive changes of students in the point of perception of differ diversity ence will ensure that they have more belonging to the institutions. Thanks to the effective diversity management, international students will ensure that they do not position themselves differently than those of the host country.

### Result and Discussion

The results of the study show that the diversity management and its sub-dimensions positively affect the perception of diversity. From the five hypotheses created within the scope of the research; While H1, H2, H3 and H4 hypotheses were accepted, H5 hypothesis was rejected.

H1: There is a significant relationship between the sub-dimensions of diversity management and perception of diversity.

H2: There is a significant relationship between the diversity management and perception of diversity.

H3: Diversity management sub-dimensions affect the perception of diversity.

H4: Diversity management affects perception of diversity.

H5: Perception of diversity varies according to students' countries.

The fact that the H5 hypothesis is not supported reveals that the education institution generally behaves the same in terms of managing diversity, regardless of the countries where they come from. In this context, it is possible to say that the educational institution displays a holistic perspective on diversity and does not discriminate among international students. In addition, considering the hypotheses supported according to the research results, the management of the diversity has been achieved to a great extent since the diversity management positively affects the perception of diversity in the educational institution.

With this research, it is aimed to contribute to the studies on the diversity management in the field of education in the future, and it is thought that the diversity management will bring a different dimension to the literature through the eyes of students with differences. In future studies, more comprehensive scales addressing the perspectives or perceptions of diversity management of host country students as well as international students can be addressed and more comprehensive results can be achieved. Thus, on the one hand, managing the differences can be achieved, on the other hand, it can be ensured that there are no troublesome processes such as creating differences, making unfair practices in the field of education and bringing privileged practices to the agenda. In this context, it is very important that educational institutions with students of different qualifications treat all students equally, follow inclusive policies, and ensure that all differences are shared by all stakeholders.

## GİRİŞ

Küreselleşmenin etkisi ile tüm dünyada yaşanan değişim ve dönüşümle birlikte daha homojen ve bütünlük bir yapıya sahip olan toplum yapısı ve örgütlenmesi, toplumu oluşturan kurumlarda farklılıkların yönetimi yaklaşımını ön plana çıkarmıştır. Farklılıkların etkin ve verimli bir şekilde yönetildiği örgütlenmeler; örgütü oluşturan bireyler arası iletişimin etkinliğinde artış, kurum içi değişimlere hızlı ve etkin cevap verilebilirlik, örgüt yapılanmasında eşitlikçi ve adaletçi bir anlayış ve meydana gelebilecek kurum içi çatışmaların kısa erimde çözülebilirliği gibi önemli özelliklere sahiptir. Bu bağlamda, dünyada yaşanan değişim ve dönüşüme bağlı olarak özellikle uluslararası öğrenci değişimi programları ile üniversitelere yerleşen farklı uyruklara sahip öğrencilerin kurum içi yönetimi insan kaynakları alanının en belirgin sorunsalı haline gelmiştir. Yükseköğretim kurumlarında sağlanacak farklılıkların etkin ve verimli yönetimi, beraberinde her ne kadar farklı kültür ve coğrafyalardan gelseler de yabancı uyruklu öğrencilerin ahenk ve çalışma uyumu içinde öğrenim görmelerini sağlayacaktır. Bu noktada yükseköğretim kurumlarında farklı kültürlerden gelen insanların koordineli bir şekilde eğitimlerini almaları ve buldukları kültürlere, sahip oldukları kültürel değerler ile uyum sağlamaları önemli bir husustur.

Türkiye'nin, özellikle son yıllarda öğrenci sayısı açısından artık Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın önde gelen ülkelerinden bir hâline gelmesi, başta yükseköğretim kurumları olmak üzere süreçteki tüm eğitim kurumlarının uluslararasılaşma ile ilgili stratejilerinin oluşturulması ve farklı kültürlerden gelen bu öğrencilerin yönetilmesi sorunsalını da beraberinde getirmiştir.

Bu çalışmanın amacı, üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin üniversiteye uyumlarının kolaylaştırılması için ortaya konan ve/veya konulacak farklılıkların yönetimi yine farklı kültürlerden gelen bu öğrencilerin görüşleri alınarak yeniden yapılandırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket çalışmasında, Kastamonu Üniversitesi'nde bulunan yabancı uyruklu öğrencilere farklılıkların yönetimi hakkındaki görüş ve düşüncelerini ve kendilerine karşı üniversitenin tutum ve davranışlarının algısını belirleyebilmek amacıyla yönelik hazırlanan sorular 2017-2018 eğitim/öğretim döneminde üniversiteye kayıtlı olan tüm yabancı uyruklu öğrencilere yöneltilmiştir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu hipotez, uluslararası üniversite öğrencilerinin farklılıkları algılama düzeyleri ile farklılıkların yönetimi arasında pozitif bir ilişkin olduğudur.

## Literatür

### Yükseköğretim Alanında Eğitimin Uluslararasılaşması

Son zamanlarda uluslararasılaşma kavramının literatürde çok sayıda çalışmanın temel konusu hâline gelmesi, uluslararası öğrenci hareketliliği ve dolaşımının artışı ve bu artış ile yükseköğretim kurumları başta olmak üzere eğitim kurumlarının uluslararası düzeyinin yükselmesi ile bağlantılıdır. Holton (2000:141)'un deyimiyle küresel bir çağ olarak adlandırabileceğimiz küreselleşen ve dünyalılık bilincinin olduğu günümüzde, bilgi paylaşımı, iletişim araçları ve ulaşım teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm vasıtasıyla ülkeler, toplumlar ve bireyler arasındaki etkileşim artış göstermiştir. Yaşanan bu küreselleşme süreciyle yaygın olarak kullanılmaya başlanan uluslararasılaşma kavramı, çoğunlukla öğrenci ve akademisyen hareketliliği süreciyle ilişkilendirilmektedir. Özellikle yükseköğretim alanında eğitim kalitesinin artırılması, dünyada yaşanan değişim ve dönüşümün takip edilmesi ve küresel manada bilgi üretilmesi ve tüm dünyaya yayılması amaçlanmaktadır (Kondakçı, 2007). Bu aşamada, öğrenci hareketliliği, yükseköğretim alanında eğitim ve öğretim sağlayan kurumların akademik anlamda yeterliliğini ve eğitim kalitesini ölçmektedir (Köksoy, 1997:16).

Yükseköğretim sürecinin başladığı yıllardan bu yana var olan uluslararası eğitim ve öğrenci dolaşımı, ilk olarak 12. yüzyılın ikinci yarısında kurulan Paris Üniversitesi'nin ülke dışından gelen öğrencilere verdiği eğitim ile başlamıştır. Modern anlamda, Ortaçağ Avrupa'sından bu yana, Latince ortak dil aracılığıyla başlayan uluslararası akademik eğitim, Bologna ve Lizbon Bildirgelerine paralel olarak geliştirilmiş yükseköğretim müfredatları ile tüm ülkeleri kapsayacak bir biçimde devam etmiştir (Douglass ve Edelstein, 2009:7). Yükseköğretim alanında uluslararasılaşma, öğrenci ve akademisyen hareketliliği başta olmak üzere bu alana giren tüm milletlerarası faaliyet ve işbirliklerini ifade etmektedir. Herhangi bir öğrencinin kendi ülkesi dışında eğitimini devam ettirmesi sürecindeki başat aktör uluslararası öğrencidir. Uluslararası öğrenci tanımı; bölgeler, ülkeler, kurum ve kuruluşlar arasında farklılık gösterebilmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2017: 7).

Buna ek olarak literatüre bakıldığında uluslararası öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda verilerinden sıklıkla yararlanılan Uluslararası Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)'nin ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO)'nun tanımları genellikle kabul edilen uluslararası öğrenci tanımlarıdır. UNESCO'nun yaptığı tanıma göre, eğitim amacıyla ulusal veya bölgesel bir sınırı geçen ve kendi vatandaşı olduğu ülkelerinin dışında kayıtlı olan öğrenciler uluslararası öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Unesco Institute for Statistics, 2020). İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD)'nin tanımına göre ise; öğrencilik vasfı dâhilinde alınmış özel izinler veya vize çerçevesinde uluslararası öğrenci, uyruğu bulunduğu ülke tarafından akreditasyonu kabul edilen kendi ülkesi dışındaki bir eğitim kurumuna öğrenim amaçlı katılım sağlamasına izin verilen öğrenciler uluslararası öğrenci olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2015).

Uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri ülkedeki toplam öğrenci sayısına oranları yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma düzeyini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Uluslararasılaşma düzeyinin yüksek olması, ülkenin eğitim seviyesinin ve kalitesinin yüksek oluşunu ve uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilen bir ülke olduğunu göstermektedir.

Tablo 1: Ülkelere göre uluslararası öğrencilerin kayıtlı tüm öğrenciler içerisindeki payı (%)

Eğitim Seviyesi: Yükseköğretim (ISCED2011 levels 5 to 8)		Yıl	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Ülke</b>										
Avustralya			22.1	19.8	18.3	18.0	18.3	15.5	17.5	21.5
Kanada			..	..	8.0	9.7	9.5	11.0	11.9	12.9
Fransa			..	..	..	9.8	9.8	9.9	9.9	10.2
Almanya			8.0	7.2	7.0	7.1	7.2	7.7	8.0	8.4
Türkiye			..	..	..	<b>1.1</b>	<b>0.9</b>	<b>1.2</b>	<b>1.3</b>	<b>1.5</b>
Birleşik Krallık			16.0	16.9	17.1	17.5	18.2	18.5	18.1	17.9
ABD			3.5	3.5	3.6	3.9	4.2	4.6	5.0	5.2

**Kaynak:** OECD Education at Glance, 2019, [www.gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primary](http://www.gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primary)

Dünya çapında uluslararası öğrenci verilerine bakıldığında; 1970’li senelerde 800 bine yakın olan uluslararası öğrenci sayısının, 2012 senesinde 4,5 milyona kadar yükseldiği gözlemlenmektedir. 2022 yılında uluslararası öğrenci sayısının yaklaşık 8 milyona çıkması beklenmektedir. Günümüz eğitim kurumları, daha fazla yabancı uyruklu öğrenciye sahip olup uluslararası öğrenci pastasından daha fazla pay alabilmek adına farklı eğitim stratejileri geliştirmekte ve yükseköğretim alanında uluslararasılaşmaya büyük önem vermektedir. Bu bağlamda, Tablo 1’de de görüldüğü üzere, uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilen ana destinasyonlar ABD, Birleşik Krallık, Almanya, Fransa, Kanada ve Avustralya’dır. Tablo 1’e göre, Türkiye, her ne kadar diğer OECD ülkelerine kıyasla yükseköğretim programlarından mezun olan uluslararası öğrenciler açısından küçük bir paya sahip olsa da, OECD’nin 2019 mevcut verilerine göre, %2’lik bir oranla 46 ülkeden 10. sırada yer alarak yabancı öğrenciler için en cazip ülkelerden biri hâline gelmiştir (OECD Education at Glance, 2019).

Tablo 2. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki üniversitelere göre sayıları, 2018 - 2019

Üniversite	Toplam Uluslararası Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam Uluslararası Öğrenciler (%)	Uluslararası Öğrencilerin Kayıtlı Tüm Öğrenciler İçerisindeki Payı (%)
Anadolu Üniversitesi	6.661	3.361.273	4.31	0.19
İstanbul Üniversitesi	6.648	305.630	4.30	2.17
Karabük Üniversitesi	5.782	52.050	3.74	11.10
Bursa Uludağ Üniversitesi	5.430	70.607	3.51	7.69
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	5.176	52.054	3.35	9.94
Altınbaş Üniversitesi	3.995	11.450	2.58	34.89
İstanbul Aydın Üniversitesi	3.878	35.999	2.50	10.77
<b>Kastamonu Üniversitesi</b>	<b>3.865</b>	<b>30.513</b>	<b>2.50</b>	<b>12.66</b>
Bahçeşehir Üniversitesi	3.548	25.142	2.29	14.11
İstanbul Teknik Üniversitesi	2.894	39.256	1.87	7.37

**Kaynak:** Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Son yıllarda Türkiye’deki yükseköğretim alanında eğitim gören uluslararası öğrenci sayısında önemli bir artış gözlemlenmektedir. Türkiye’deki üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı 2000-2001 yıllarında 16.656, 2014-2015 yıllarında 72.178, 2015-2016 yıllarında 87.903 ve 2016-2017 yıllarında büyük bir artış ile 108.076 olmuştur (Yükseköğretim Kurulu, 2017: 3). Tablo 2’de de görüldüğü üzere, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi 2018-2019 verilerine göre bugün itibari ile toplam 8 milyona yakın öğrenciden, 154.505’i uluslararası öğrenci statüsündedir. 3 bin 865 uluslararası öğrenci sayısı ile Kastamonu Üniversitesi Türkiye’deki üniversiteler arasında en çok uluslararası öğrenciye sahip 8’inci üniversite olmuştur. Kastamonu Üniversitesi’nin uluslararası öğrenci sayısının ülkedeki toplam öğrenci sayısına oranı %2.5’tir. Ancak, uluslararası öğrencilerin Kastamonu Üniversitesi’ne kayıtlı tüm öğrenciler içerisindeki payına baktığımızda, üniversite %12.66’lık bir oranla ilk üç üniversiteden bir hâline gelmektedir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2020). Bu rakamlar, uluslararası öğrencilerin üniversiteye uyum sürecini ve kurumun farklılıkların yönetimi anlayışını önemli bir konu hâline getirmektedir.

Yükseköğretimin uluslararasılaşması ve uluslararası öğrencilik statüsü konusu 2014-2018 Onuncu Kalkınma Planı ile Türkiye’nin öncelikli konuları arasına girmiştir. Çok sayıda öğrencinin yurtdışında eğitim görme eğiliminde olduğu günümüz eğitim sürecinde, Türkiye yükseköğretim alanındaki eğitim kurumlarıyla uluslararası eğitim alanını potansiyel bir gelişim fırsatı olarak görmektedir



(T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013:12). Bu bağlamda, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının yabancı uyruklu öğrencilerin çekim merkezi haline gelmesi ve uluslararası geçerliliğe sahip sertifikasyon sistemi oluşturulması planlanmaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013:33). Bu planlama beraberinde, uluslararası öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına uyum sürecinin önemsenmesi gerekliliğini ve üniversitelerin farklılıkların yönetimi anlayışını ön planda tutan stratejiler geliştirmesi zorunluluğunu getirmektedir.

### **Yükseköğretimde Uluslararasılaşma ve Farklılıkların Yönetimi**

Teknolojik, sosyal ve politik hayatta meydana gelen gelişmeler küreselleşme olgusunun da etkisi ile kurumların felsefelerini, örgütsel stratejilerini ve kültürel öğelerini değiştirmektedir. Bu sistemsel değişim özellikle kendisini iş gücü unsurunda hissettirmekte ve kurumların çalışan profilleri farklı dinî, etnik, coğrafi özelliklere sahip insanları bir arada tutacak şekilde çeşitlenmektedir. Burada farklı kişisel özelliklere ve değerlere sahip kişileri ortak amaç, vizyon ve misyon doğrultusunda yönlendirmek, örgütsel amaçların optimum düzeyde teminini sağlamak gittikçe önemli hale gelmektedir. Bu kapsamda örgütlerde insan kaynakları yönetimi daha bir önem kazanmış, bu sebeple de farklı ve günün ihtiyaçlarını karşılayacak yeni bakış açıları ve stratejilere ihtiyaç duyulmuştur. İnsan kaynağı açısından çeşitliliğe sahip olan örgütlerin yönetimlerinin bu çeşitliliği yönetebilmesi, her biri farklı yeteneklere ve kişiliklere sahip çalışanlardan mümkün olan en yüksek verimi alabilmeleri oldukça önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde farklılık kavramı çok boyutlu olduğundan ve çoğunlukla duygusal vasıflar taşıması nedeniyle farklılığı tanımlamak oldukça zor görülmektedir (Barutçugil, 2011:42). Farklılık kavramı; (Jones, 2005:169-170)'a göre dil, din, etnik köken, yaş, kültürel geçmiş, engelli olma, cinsiyet farklılıkları, kişilik, yaşam tarzı, yetenek ve görevler gibi insanların belirgin veya belirgin olmayan özellikleri olarak tanımlanmaktadır. Farklılıkların yönetimi kavramı ise; genel olarak, kurum içinde bulunan insanların farklılıklarına hoşgörü ile yaklaşarak, onların sahip oldukları farklılıklara değer vererek, kurum içerisinde maksimum verimi sağlamaları ve potansiyellerini tam olarak ortaya koyma, böyle bir ortam oluşturma ve bu ortamı koruma sürecidir (United States Government Accountability Office Araştırma Raporu, 2005:1).

Farklılıkların yönetimi kavramının tarihsel gelişimine bakıldığında altı aşamadan oluşan bir tarihsel süreç karşımıza çıkmaktadır. Birinci aşama, *sana nasıl davranılmasını istiyorsan sen de karşındaki kişiye öyle davran* prensibine bağlı, dinî aşamadır. İkinci aşama, farklılıkları tamamen ortadan kaldırmaya yönelik politikaları izleyen ve farklılıklara karşı agresif bir tutum sergileyen ve tek baskın bir kültür oluşturmaya çalışan asimilasyon aşamasıdır. Üçüncü aşama, yaşanan bir takım toplumsal sorunlara karşı çözüm arayışı içerisinde olan baskı altında farklılık aşamasıdır. Dördüncü aşama toplumsal sorunların olumsuz etkilerini minimize etmeyi amaçlayan eşit fırsat ve pozitif ayrımcılık aşamasıdır. Beşinci aşama, örgütlerde yaşanan çatışmaların azaltılması, bireysel haklar ve insana saygı prensiplerine dayanan farklılıklara değer verilmesi aşamasıdır. Son olarak altıncı aşama ise; farklılıkların yönetimidir (Barutçugil, 2011:219).

Bu çerçevede örgüt içerisinde farklılıkların örgütsel amaçlara ulaşılması noktasında bir köprü görevi görmeleri gerekliliği, farklılıkların yönetimi konusunu örgütlerin gelecekları açısından önemli hale getirmektedir. Farklılıkların yönetimi; ekonomik hayatta, sosyal ve politik bileşenlerin olduğu alanlarda, eğitim kurumlarında daha doğrusu insan ilişkilerinin olduğu her alanda, farklılıkları anlayabilmeyi, farklılıkları olumsuz bir unsur olarak algılamayıp bir zenginlik olarak görebilmeyi sağlayan bir konudur (Memduhoğlu, 2017:263). Toplumların, tarım toplumundan, endüstri toplumlarına dönüşmeleri ve endüstri toplumlarından da bilgi toplumlarına doğru evrilme süreçleri, göçler, ülkeler arasındaki ekonomik ve sosyal birliktelikler son zamanda eğitim alanında çok kültürlü eğitimin önemini artıran itici bir güç olmuştur (Cırık, 2008:27). Demokratik toplumların doğasında çeşitlilik söz konusu olacağından bu tür toplumlarda eğitim alanlarında yaşanabilecek gerilimler kaçınılmaz görülmektedir. Bu nedenle eğitim politikalarının demokratik olması durumu söz konusu olduğundan, eğitim politikalarının toplumsal olarak belirlenen ortak bir değeri paylaşması beklenmektedir (Perry, 2009:445). Bu bakış açısı ile üniversitelerde farklı ülkelerden gelen öğrenci toplulukları da üniversiteler perspektifinden bir farklılık oluşturmada ve bu farklılığın yönetilebilmesi önemli hale gelmektedir.

Toplumsal dinamikleri kapsayan ve toplumları ayakta tutan bir kültür bilincinin oluşturulması farklılık unsurunu bir sorun olarak görmekle değil, toplumun bir zenginlik unsuru olarak görmekle mümkün olacaktır. Eğer farklılıklar bir zenginlik unsuru olarak kabul edilirse, farklı olan insanların toplumlara katkıları fazla olacaktır. Aksi takdirde çatışmalar kaçınılmaz hale gelecektir. Bu bağlamda çatışmaların yaşanmaması, farklılık unsurunun bir zenginlik olarak görülmesi toplumsal düzenin aileden sonra en önemli parçalarından birini oluşturan eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde dizayn edilmesi ile mümkün hale gelecektir. Bu nedenle eğitim kurumlarında farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmak ve bu şekilde yaklaşılması gerektiği konusunu öğretmek oldukça önemli bir husustur (Yılmaz ve Yılmaz, 2012:212). Bu çerçevede küreselleşme süreci bir taraftan çok kültürlülük olgusunu ortaya çıkararak, farklılıkları bir zenginlik unsuru olarak görmekte ve bir taraftan da toplumsal kültürde baskın bir tekdüzeliliği ve benzeşme hususunu ortaya çıkarmaktadır. Böyle bir ortamda çok kültürlü toplumların tekdüzeliliğe girmemesi, toplum içerisinde bir kimlik bunalımı sorununun oluşmaması, çatışmaların yaşanmaması, farklılıkların bir zenginlik olarak addedilmesinin sağlanması, toplumun her kesiminde bulunan kişilerin kendisini bir birey olarak görmesi ve sağlanacak ulusal kültüre karşı bir uyum eğitimi verilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde farklı kültürden insanların bir araya gelerek oluşturduğu toplumlarda kültürel farklılıkların artması önemli bir husus olarak karşımıza çıkacaktır (Gökçalp vd., 2011:25-26).

Eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında farklılıkların yönetilmesi sürecinin iyi yönetilmesi ile birey ve okul arasında uyum sağlanacak ve karşılıklı bir içselleştirme gerçekleşecektir. Okulların en çok arzuladıkları unsur bu içselleştirme kavramını gerçekleştirmek olduğundan, farklılıkların yönetilmesi eğitim açısından oldukça önemli bir kavram haline gelmiştir (Ngema, 2009). Ülke içerisinde veya ülkeler arasındaki nüfus hareketliliğinin artması ile çok kültürlü eğitim sisteminin inşa edilmesi ve eğitim süreci boyunca farklılıkların ön planda tutulması gerekmektedir. Bu kapsamda öğrencilere çok kültürlü yapının, çoğulcu bir yaşam şeklinin

benimsenmesi gerektiği gibi birtakım hedefler belirlenmelidir. Bu hedefler; (Bank ve Banks, 2010:234)

- Öğrencilerin farklı bakış açıları ile görmelerini sağlayarak, kendilerini anlamada yardımcı olması,
- Öğrencilerin mensup olduğu etnik grup ve topluluk kültürünü yansıtması,
- Öğrencilere farklı kültürleri öğrenebilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin sunulması,
- Ayrım gözetmeden tüm öğrencilere gerekli temel bilgilerin verilmesidir.

Öğrencilerin bu söz konusu hedeflere ulaşmaları öncelikle uygun eğitim ortamının sağlanması ile mümkün olacaktır. Bu nedenle uygun bir ortamın oluşturulması eğitimin sürecinde yer alan bütün paydaşların sorumluluk almaları ile mümkün görülmektedir (Gay, 1994). Bu uygun ortamın sağlanması ise; kültürel bileşenlerin uygun noktalarda konumlanması ile sağlanabilir. Bazı değişkenlerin etkisi altında değişim gösteren kültür unsuru, örgüt yöneticilerini karmaşık bir özellik gösteren örgüt yapısını nasıl yönetebilecekleri noktasında çözüm önerileri sunar (White ve Jackues, 1995). Bu hususların etkisi ile örgütlerde kültürel öğelerin yönetilmesi ve varlığı bazı sakıncalar ortaya çıkarır. Örgüt yönetimi tarafından teşebbüs edilen yeni bir kültür ve inançlar sistematiği, örgüt içerisinde bulunanların davranışlarını etkileme yolu ile baskı altına alınması ile sonuçlanabilir (Morgan,1998). Bu durumda çalışanlar örgüt içerisinde kendilerini huzursuz hissedebilir ve örgütsel uyum düzeyinde düşüş yaşanabilir. Bunların başta eğitim kurumları olmak üzere, insanlar ile doğrudan etkileşim sağlayan hiçbir örgütte rastlantısal olarak yapılmaması ve belirli bir planlamaya tabi tutulması gerekmektedir. Ancak farklılıkları dikkate alarak yapılan, kültürel düzenlemeler başta olmak üzere, düzenlemeler örgütsel amaçlara hizmet edebilir. Eğitim kurumlarında farklılıkların avantaj ve dezavantajlarını aşağıdaki Tablo 3'de özetleyebiliriz.

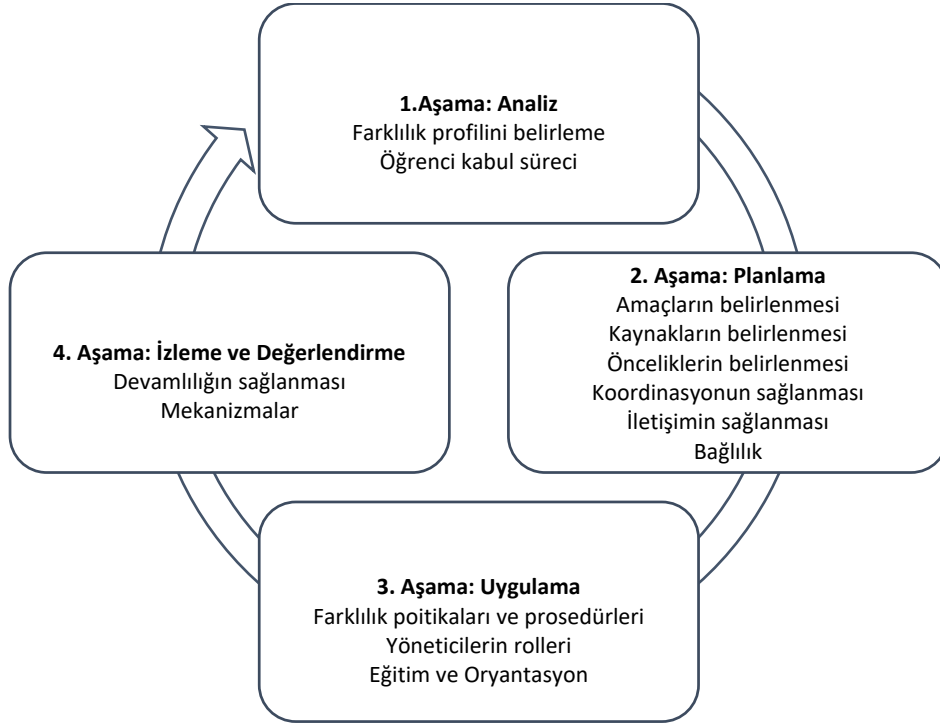
**Tablo 3. Farklılıkların Avantajları/Dezavantajları**

Farklılıkların Avantajları	Farklılıkların Dezavantajları
Başarılı öğrencileri çeker ve onların devamını sağlar.	Değişime direnci artırır.
Öğrencilerin tercihlerine olumlu katkı sağlar.	Bağlılık duygusunun zayıflanmasına neden olabilir.
Yaratıcılığı ve yeniliği teşvik eder.	İletişim problemleri ortaya çıkabilir.
Problemlerin çözümünü kolaylaştırır.	Öğrenciler arası çatışmaları doğurabilir.
Kurumsal esnekliği sağlar ve artırır.	Karar alma sürecini yavaşlatabilir.

**Kaynak:** Debra L. Nelson, James Campbell Quick (2018). ORGB-Organizational Behavior, Cengage Learning, Inc, Boston, USA, s.27'den uyarlanmıştır.

Farklılıkların yönetimi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak konunun iş örgütlerinde ele alındığı, farklılık konusunun ise iş gücü farklılıkları, iş yaşamında eşit fırsatlar kapsamında cinsiyet, etnik kimlik ve yetersizlik ile sınırlandırılmış olduğu ve farklılıkların hâkim bir bakış açısı içerisinde değerlendirilmediği, avantajları üzerinde durulmadığı, örgütsel düzeyde farklılıkların anlamına odaklanmadığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında bu konuda çalışmaların yeterli ölçülerde yapılmadığı, küreselleşmenin etkisi ile eğitimin uluslararasılaşmasının gündemde olduğu günümüzde bu alanın göz ardı edildiği gözlenmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında çalışmaların genellikle farklılıkları yöneten bireylerin bakış açıları doğrultusunda olduğu, farklılıklara doğrudan maruz kalanların sürece dâhil olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışma farklılıklara sahip olan bireylerin farklılık konusunu nasıl algıladıklarını ve farklılıklarının içerisinde buldukları kurum tarafından ne düzeyde yönetilebildiğini ortaya koymasına bakımından alanyazına katkı sunacaktır.

Farklılıkların yönetimine ilişkin geliştirilen modeli ise aşağıdaki şekilde ifade edebiliriz.



**Şekil 1:** Farklılıkların yönetimi modeli

**Kaynak:** O'Donovan, Deirdre, (2017). "Inclusion: Diversity Management 2.0", Managing Organizational Diversity (Ed. Carolina Machado and J. Paulo Davim) Springer International Publishing AG, s. 10'den uyarlanmıştır.

Farklılıkların yönetilmesi noktasında ilk aşama olan analiz aşamasında farklılıkların profilinin belirlenmesi ve öğrenci kabul sürecinin farklılıkları kapsayacak şekilde genişletilmesi gerekmektedir. İkinci aşama olan planlama kısmında, örgütün amaçlarının, kaynaklarının ve önceliklerinin belirlenmesi, akabinde farklılıkların yönetimi noktasında aktif rol alacak ve/veya alması gereken birimler arasında koordinasyon ve iletişim sağlanması gerekmektedir. Üçüncü aşamada örgüt kurumsal farklılık politikaları ve prosedürleri belirleyerek; örgütün burada aktif görev üstlenecek yöneticilerin rollerinin net olarak belirlenmesi, sonrasında gerekli görülüyorsa örgüt içi eğitim sürecinin ve oryantasyonun planlanıp uygulanması gerekmektedir. Son olarak dördüncü aşama olan izleme ve değerlendirme aşamasında belirlenen ve uygulanan farklılığın yönetilmesi uygulamalarının devamlılığının sağlanması için, işleyişin izlenmesi ve eksik olan noktaların tespit edilmesi gerekmektedir. Sorunlu ve/veya tamamlanması gereken mekanizmaların ivedilikle belirlenmesi ve doğrudan müdahale edilerek sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinin sağlanması farklılıkların yönetilmesi noktasında hayati öneme sahiptir.

Farklılıkların yönetimi ve farklılık algısı arasındaki ilişki bağlamında, Memduhoğlu (2016) okul çalışanlarının farklılığı algılamaları ve idareciler tarafından farklılığa hoşgörülü çeşitli uygulamaların yapılması gerekliliği konusunda yapılan çalışmada, farklılığın çalışanlar ve okul idarecisi tarafından olumlu algılandığı ve pozitif yönlerinin ağırlıklı olduğu sonucuna varılmıştır. Farklılıkların yönetimi ve negatif ayrımcılık algısının öğrencilerin akademik ders performanslarına etkisi üzerine yapılan çalışmada farklılıkların yönetimi algısının akademik performans üzerinde etkisinin olduğu gözlemlenmiştir (Taşlıyan, Çiçeklioğlu ve Afşar, 2017).

Son zamanlarda iş dünyasında ve sosyal hayatta yaşanan hızlı değişimler çok çeşitli toplum ve örgüt yapısını geçerli hale getirmiştir. Bu çok çeşitli yapı içerisinde farklı niteliklere sahip bireyleri ortak amaçlara doğru güdülemek oldukça zor hale gelmiştir. Bu bağlamda örgüt yöneticilerinin farklılıkların yönetilmesi ve bunun örgütsel bir zenginlik haline getirilmesi konusunda yoğunlaşmaları söz konusudur (Demirel ve Özbezek, 2016:20).

## YÖNTEM

Araştırmanın amacı, veri toplama ve analiz yöntemleri, araştırma soruları, hipotezleri yöntem başlığı altında verilmiştir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin farklılıkların yönetimi ile farklılık algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıkları algılamaya düzeyleri ve Kastamonu Üniversitesinin algılanan farklılıkları yönetebilme durumu farklı kültürlerden gelen uluslararası öğrencilerin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin farklılıkların yönetimine ilişkin algısını belirlemek için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

## Araştırmanın Kapsamı ve Örneklem

Araştırma, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerine yönelik olarak Kastamonu Üniversitesine bağlı fakülte ve yüksekokullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini öğrenim görmek için Kastamonu Üniversitesine gelen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda, basit tesadüfi örnekleme yöntemi yoluyla 530 uluslararası öğrenci rasgele seçilmiştir. Gay (1987:119)'a göre değişkenler ara

sında ilişkinin test edildiği ampirik çalışmalarda en az 30 gözlemin yapılması, örneklem düzeyinde araştırılan ilişki sonuçlarının evrenin tamamına doğru genelleştirilebileceği anlamına geldiği ifade edilmektedir. Çalışmada %95 güven aralığında ve kabul edilebilir hata oranı göz önüne alındığında örneklem sayısının 530 olması, sonuçların evrenin tamamına genelleştirilebileceğini gösterdiği ifade edilebilir.

Zaman ve maliyet kısıtlamalarından dolayı araştırma, Kastamonu Üniversitesi'nde öğrenim gören bütün uluslararası öğrencileri (3865) kapsayacak şekilde genişletilememiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin 530 öğrenciden temin edilmiş olması, örneklem sayısının yeterli görülmesine rağmen yine de araştırmanın önemli kısıtları arasındadır. Çok sayıda anketin örneklem içerisinde toplanamaması, anket dışında farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılmamış olması ve araştırmanın verilerinin sınırlı yıllar içerisinde (2017/2018) toplanmış olması, araştırmanın diğer kısıtlarını oluşturmaktadır. Bu ifade edilen kısıtlara rağmen araştırmadan elde edilen sonuçların konu hakkında genellemeler yapılabilmesi olanaklı hale getirdiği savunulabilir. Katılımcılara ilişkin sosyo-demografik özellikler Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri**

	Özellik	Sayı	Yüzde (%)		Özellik	Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	187	35,2	Fakülte	İİBF	152	28,6
	Erkek	343	64,6		İlahiyat F.	35	6,6
	<b>Toplam</b>	<b>530</b>	<b>99,8</b>		Müh.Mi.F.	136	25,6
Yaş	16-18	56	10,6		Eğitim F.	28	5,3
	19-21	274	51,6		Turizm F.	77	14,5
	22-24	166	31,3		Sağlık F.	46	8,7
	25+	33	6,2		BESYO	12	2,3
	<b>Toplam</b>	<b>529</b>	<b>99,6</b>		Diğer	29	5,5
Sınıf	1.Sınıf	195	36,7		<b>Toplam</b>	<b>515</b>	<b>97,0</b>
	2. Sınıf	167	31,5		Azerbaycan	91	17,1
	3. Sınıf	95	17,9	Afganistan	82	15,4	
	4. Sınıf	41	7,7	Kırgızistan	40	7,5	
	4+	26	4,9	Kazakistan	27	5,1	
	<b>Toplam</b>	<b>524</b>	<b>98,7</b>	Özbekistan	10	1,9	
Harcama (TL)	300-400	125	23,5	Türkmenistan	8	1,5	
	500-600	154	29,0	Suudi Arab.	40	7,5	
	700-800	111	20,9	Suriye	37	7,0	
	900-1000	54	10,2	Somali	25	4,7	
	1100-1200	32	6,0	Yemen	12	2,3	
	1300-1400	13	2,4	Diğer	155	29,2	
	1500 +	31	5,8	<b>Toplam</b>	<b>527</b>	<b>99,2</b>	
	<b>Toplam</b>	<b>520</b>	<b>97,9</b>				

Araştırmaya katılan katılımcıların sosyo-demografik özellikleri şu şekilde özetlenebilir; toplam 530 katılımcıdan 343'ünün (%64,6) erkek, 187'inin (%35,2) kadın olduğu; %51,6'sının 19-21 ve %31,3'ünün 22-24 yaş aralığında olduğu; %36,7'si birinci sınıf ve %31,5'inin ikinci sınıf öğrencisi olduğu; katılımcıların aylık bazda %29'unun 500-600 TL ve % 23,5'inin 300-400 TL harcama yaptığı; %28,6'sının İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve %25,6'sının Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi öğrencisi olduğu ve son olarak katılımcıların %17,1'inin Azerbaycan, %15,4'ünün Afganistan ülkelerinden geldiğini ifade edebiliriz.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında anket tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada izlenecek yolun belirlenmesi için öncelikle alan araştırması ve literatür taraması yapılmıştır. Gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıkların yönetimi konusunda algılamalarını ölçmek için kullanılan anket formu Brunner (2000) tarafından geliştirilen farklılıkların yönetimi ölçeğinden uyarlanmıştır. Ölçekte farklılıkların yönetimi konusu 3 alt boyut ve toplam 19 ifade, farklılıkların algısı ölçeği ise tek alt boyutta ve toplam 6 ifade ile ölçülmüştür. Veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanıldığı çalışmada, hazırlanan anketin birinci kısımda katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek, ikinci kısımda farklılık algısını ve üçüncü kısımda farklılıkların yönetimi algısını ölçmek amacıyla sorular yer almaktadır. Bu kapsamda hazırlanan anket formunda beşli Likert ölçeği ile düzenlenmiş ifadeler bulunmaktadır. Toplam 530 katılımcıdan toplanan anket formları araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın temel soruları, araştırma hipotezleri ve hipotezlerin test edilmesinde kullanılan analizler Tablo 5'teki gibidir.

**Tablo 5. Hipotezlerin test edilmesinde kullanılan analizler**

Araştırma Sorusu	Araştırmanın Hipotezleri	Analizler
Farklılıkların yönetimi ile farklılık algısı arasında bir ilişki var mıdır?	H <sub>1</sub> : Farklılıkların yönetimi alt boyutları ile farklılık algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Korelasyon Analizi
	H <sub>2</sub> : Farklılıkların yönetimi ile farklılık algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Korelasyon Analizi
Farklılıkların yönetimi farklılık algısı etkilemekte midir?	H <sub>3</sub> : Farklılıkların yönetimi alt boyutları farklılık algısını etkilemektedir.	Regresyon Analizi
	H <sub>4</sub> : Farklılıkların yönetimi farklılık algısını etkilemektedir.	Regresyon Analizi
Farklılık algısı öğrencilerin ülkelerine göre farklılık göstermekte midir?	H <sub>5</sub> : Farklılık algısı öğrencilerin ülkelerine göre farklılık göstermektedir.	Tek Yönlü Anova

## BULGULAR

Araştırma bulguları, katılımcıların sosyo-demografik özellikleri, verilerin toplanmasında faydalanılan farklılıkların yönetimi ve farklılık algısı ölçeklerine ait güvenilirlik ve geçerlilik analizleri, korelasyon, tek yönlü Anova ve regresyon analiz sonuçlarıyla ortaya konulmuş olup, aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Araştırma kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin Kastamonu Üniversitesi'nde farklılık algılarını ve farklılıkların yönetimi algılamalarını ölçmeye yönelik iki ölçek kullanılmıştır. Söz konusu ölçeklerin güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha katsayısı ve geçerlilik analizi olarak da faktör analizi kullanılmıştır. Farklılık algısı ölçeğine ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 6'da ve farklılıkların yönetimi algısı ölçeği ise Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 6. Farklılık algısı ölçeğinin güvenilirlik-geçerlilik analizi**

Farklılık Algısı (Faktörler ve Değişkenler)	Faktör Yükleri Değerleri
<b>F1: Farklılık Algısı</b>	
Kastamonu Üniversitesi farklı kültür ve çevrelerden öğrencileri bir araya getirecek özelliğe sahiptir.	,733
Kastamonu Üniversitesi, farklı kültür ve kökenden öğrencilerin üniversiteye bir değer kattığının farkındadır.	,686
Öğrenciler arasındaki farklılıkların Kastamonu Üniversitesinin temel bir değeri olduğunu düşünüyorum.	,679
Benim gibi öğrenciler, Kastamonu Üniversitesi için önemli olduğunu düşünüyorum.	,677
Kastamonu Üniversitesi farklı etnik kökenlerden öğrencileri zenginlik olarak görmektedir.	,663
Kastamonu Üniversitesi benim gibi öğrencilerin temsil edilebilmesi için çeşitli çalışmalar yapmaktadır.	,625
<b>Faktörlere İlişkin Cronbach's Alpha</b>	<b>,764</b>
<b>Faktörlere ilişkin açıklanan varyans (%)</b>	<b>45,931</b>
<b>Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha</b>	<b>,764</b>
<b>Ölçeğe ilişkin toplam açıklanan varyans (%)</b>	<b>45,931</b>
<b>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) (%)</b>	<b>,832</b>

Tablo 6'da farklılık algısı ölçeğine ilişkin güvenilirlik-geçerlilik analizi sonuçları görülmektedir. Farklılık algısı ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı ,764'tür. Farklılık algısı tek temel faktörle ve toplam %45,931 varyansla açıklandığı, örneklem yeterlilik katsayısı (KMO) ise ,832 olduğu belirlenmiştir. Farklılık algısı ölçeğine ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları da dikkate alındığında ölçeğinin güvenilirlik düzeyi ve yapısal geçerlilik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 7. Farklılık yönetimi ölçeğinin güvenilirlik-geçerlilik analizi**

Farklılıkların Yönetimi (Faktörler ve Değişkenler)	Faktör Yük Değerleri		
	1	2	3
<b>F1: Karşılıklı İletişim ve Güven</b>			
Kastamonu Üniversitesinin benim gibi öğrencilerin refahı için elinden geleni yaptığını düşünüyorum.	,679		
Kastamonu Üniversitesi her ne zaman benim gibi öğrenciler için bir şeyler gerçekleştirdiğinde herhangi bir karşılık beklememektedir.	,672		
Kastamonu Üniversitesinin bize karşı verdiği sözleri yerine getirdiğini düşünüyorum.	,619		
Kastamonu Üniversitesinin benim gibi öğrenciler ile uzun süreli iletişim kurmak istediğini hissediyorum.	,592		
Kastamonu Üniversitesinin benim gibi öğrencilerin söylediklerini gerçekten de dikkate aldığını düşünüyorum.	,590		
Kastamonu Üniversitesinin bir şey gerçekleştirenken benim gibi öğrencileri de dikkate aldığını düşünüyorum.	,518		
<b>F2: Tatmin</b>			
Kastamonu Üniversitesinde bulunduğumdan dolayı mutluyum.		,768	
Benim gibi öğrencilerin Kastamonu Üniversitesi için önemli olduğunu düşünüyorum.		,672	
Kastamonu Üniversitesinde geçirdiğim zaman artıca üniversiteye daha iyi uyum sağlamaktayım.		,624	
Benim gibi çoğu öğrencinin Kastamonu Üniversitesi ile mevcut iletişimlerinden dolayı mutlu olduğunu düşünüyorum.		,568	
Kastamonu Üniversitesi, benim gibi öğrenciler ile iyi ilişkiler kurmaktadır.		,561	
Hem Kastamonu Üniversitesi hem benim gibi öğrenciler karşılıklı ilişkilerden faydalanmaktadır.		,514	
Genel itibarıyla Kastamonu Üniversitesinin benim gibi öğrencilerle kurduğu iletişimden memnunum.		,475	
<b>F3: Karşılıklı İlişki</b>			
Kastamonu Üniversitesi ile benim gibi öğrenciler arasında bir sınırlamanın olmadığını düşünüyorum.			,721
Kastamonu Üniversitesi bizim ile ilgili karar alırken benim gibi öğrencilerin fikirlerini alır.			,654
Kastamonu Üniversitenin benim gibi öğrencilere karşı adil davrandığını düşünüyorum.			,629
Kastamonu Üniversitesinin bize söylediği her şeyi gerçekleştirdiğini düşünüyorum.			,620
Kastamonu Üniversitesinin öğrenci topluluklarına gerekli önemi verdiğini düşünüyorum.			,500
Kastamonu Üniversitesinin bizlere yönelik misyonunu yerine getirdiğini düşünüyorum.			,473
<b>Faktörlere İlişkin Cronbach's Alpha</b>	<b>,813</b>	<b>,841</b>	<b>,810</b>
<b>Faktörlere ilişkin açıklanan varyans (%)</b>	<b>18,238</b>	<b>17,978</b>	<b>17,590</b>
<b>Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha</b>		<b>,925</b>	
<b>Ölçeğe ilişkin toplam açıklanan varyans (%)</b>		<b>53,806</b>	
<b>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) (%)</b>		<b>,949</b>	

Tablo 7'de farklılık yönetimi ölçeğine ilişkin güvenilirlik-geçerlilik analizi sonuçları görülmektedir. Farklılık yönetimi ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı ,925'tir. Farklılık yönetimi üç temel faktörle ve toplam %53,806 varyansla açıklandığı, örneklem yeterlilik katsayısının (KMO) ise ,949 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin karşılıklı iletişim ve güven alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı ,813 ve %18,238 varyansla, tatmin alt boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı ,841 ve %17,978 varyansla ve karşılıklı ilişki alt boyutu Cronbach's Alpha katsayısı ,810 ve %17,590 varyansla açıklandığı görülmektedir. Farklılıkların yönetimi ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayısı da dikkate alındığında ölçeğin güvenilirlik-geçerlilik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 8. Faktörlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri**

Faktörler	Ortalama	Std. Sap.	N	
Farklılık Algısı	3,46	,803	497	
Farklılıkların Yönetimi	Karşılıklı İletişim ve Güven	3,30	,851	506
	Tatmin	3,50	,852	489
	Karşılıklı İlişki	2,29	,844	492

Not: Ortalama değerler; 1: Kesinlikle katılmıyorum,...5:Kesinlikle katılıyorum ölçeğine göre hesaplanmıştır.

Tablo 8’de sunulan farklılıkların yönetimi ve farklılık algısı ölçeklerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alındığında; katılımcıların, farklılıkların yönetimi alt boyutları olan karşılıklı iletişim ve güven, tatmin ve karşılıklı ilişki alt boyutlarına yönelik algılama ortalamalarının 2 ile 4 arasında bir değer olduğu görülmektedir. Katılımcıların, farklılıkların algısının yüksek olduğu ve farklılıkların yönetimi alt boyutlarından karşılıklı ilişkinin ise düşük olarak sonuçlandığı ifade edilebilir.

**Tablo 9. Farklılıkların yönetimi ile farklılık algısı arasındaki ilişki**

Farklılıkların Yönetimi	Farklılık Algısı	
Karşılıklı İletişim ve Güven	r	,677**
	P	,001
Tatmin	r	,809**
	P	,001
Karşılıklı İlişki	r	,703**
	P	,001
Genel Olarak Farklılıkların Yönetimi	r	,808**
	P	,001

\*\* Korelasyon ilişkisi çift yönlü ve 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9’da farklılıkların yönetimi ve farklılık algısı arasındaki ilişki yer almaktadır. Tablodan hareketle; farklılık algısı ile farklılıkların yönetimi alt boyutları karşılıklı iletişim ve güven ( $r=,677$ ,  $p=,001$ ), tatmin ( $r=,809$ ,  $p=,001$ ) ve karşılıklı ilişki ( $r=,703$ ,  $p=,001$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı güçlü bir ilişki vardır. Buna ek olarak, genel olarak farklılıkların yönetimi ile farklılık algısı arasında ( $r=,808$ ,  $p=,001$ ) pozitif yönlü anlamlı güçlü bir ilişki vardır.

**Tablo 10. Farklılıkların yönetiminin farklılık algısı üzerine etkisi**

Model 1: Bağımlı Değişken: Karşılıklı İletişim ve Güven	Beta	t	p	F	p	R <sup>2</sup>
Sabit Değer	1,333	11,938	,000			
Farklılık Algısı	,673	19,772	,000	390,947	,001	,453
<b>Model 2: Bağımlı Değişken: Tatmin</b>						
Sabit Değer	,773	8,081	,000			
Farklılık Algısı	,802	28,917	,000	836,186	,001	,643
<b>Model 3: Bağımlı Değişken: Karşılıklı İlişki</b>						
Sabit Değer	1,209	10,760	,000			
Farklılık Algısı	,694	20,835	,000	434,108	,001	,482
<b>Model 4: Bağımlı Değişken: Genel Olarak Farklılıkların Yönetimi</b>						
Sabit Değer	,551	5,194	,000			
Farklılık Algısı	,808	28,329	,000	802,536	,001	,653

Tablo 10 incelendiğinde, farklılık yönetimi alt boyutlarından *karşılıklı iletişim ve güvenin* farklılık algısı üzerine olan etkisi Model 1 ile; *tatmin* alt boyutunun farklılık algısı üzerine olan etkisi Model 2 ile; *karşılıklı ilişki* alt boyutunun farklılık algısı üzerine olan etkisi Model 3 ile ve son olarak *genel olarak farklılıkların yönetiminin* farklılık algısı üzerine olan etkisi Model 4 ile tespit edilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen modellerin (Model 1, Model 2, Model 3, Model 4) 0,05 anlamlılık ve F değeri dikkate alındığında anlamlı oldukları görülmektedir. Geliştirilen modellere göre farklılıkların yönetimi alt boyutları olan karşılıklı iletişim ve güven, tatmin ve karşılıklı ilişki farklılık algısını olumlu etkilediği görülmektedir. Buna göre kurum, farklılıkların yönetimi düzeyini yükselttikçe öğrencilerin farklılık algısı da olumlu bir şekilde yükselmektedir. Kurumun kendi farklılıklarına daha hoşgörülü bir tavır içerisinde girdiğini kabul ederek farklılıkları göz önünde bulunduran bir yaklaşıma sahip olduğu algısı oluşmaktadır. Böylece öğrencilerin farklılık algısı noktasında olumlu değişimleri, eğitim gördükleri kurumlara karşı daha fazla aidiyet duymalarını ve kendilerini diğer öğrencilerden farklı konumlamalarını sağlayacaktır.

**Tablo 11. Anova analizi sonuçları**

Ülke	Ortalama	Std. Sp.	f-değeri	p değeri
Azerbaycan	3,5281	,85967	1,224	,272
Afganistan	3,3420	,92713		
Kırgızistan	3,7117	,82836		
Kazakistan	3,5432	,72882		
Özbekistan	3,4259	,58399		
Türkmenistan	3,3125	,76862		
Suudi Arabistan	3,6316	,83572		
Suriye	3,4706	,60923		
Somali	3,1190	,86143		
Yemen	3,3750	,57351		

Tablo 11'e bakıldığında farklılık algısı ile öğrencilerin geldikleri ülkeler arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. ( $p > 0,05$ ;  $p = ,272$ ) Bu durumda "H<sub>5</sub>: Farklılık algısı öğrencilerin ülkelerine göre farklılık göstermektedir", hipotezi reddedilmiştir. Böylece farklılık algısı ile öğrencilerin geldikleri ülkelerin anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı söylenebilir. Diğer yandan kurum farklılıkları yönetme noktasında ülke ayrımı yapmadan bütün yabancı uyruklu öğrencilere aynı şekilde davrandığını ifade etmek mümkündür. Yapılan analizler çerçevesinde araştırma hipotezlerine ilişkin sonuçlar Tablo 12'deki gibi özetlenebilir.

**Tablo 12. Araştırma hipotezlerin sonuçlarına ilişkin özet sunum**

Araştırmanın Hipotezleri	Hipotezlerin Test Sonuçları
<b>H<sub>1</sub>: Farklılıkların yönetimi alt boyutları ile farklılık algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.</b>	Desteklenmektedir
<b>H<sub>2</sub>: Farklılıkların yönetimi ile farklılık algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.</b>	Desteklenmektedir
<b>H<sub>3</sub>: Farklılıkların yönetimi alt boyutları farklılık algısını etkilemektedir.</b>	Desteklenmektedir
<b>H<sub>4</sub>: Farklılıkların yönetimi farklılık algısını etkilemektedir.</b>	Desteklenmektedir
<b>H<sub>5</sub>: Farklılık algısı öğrencilerin ülkelerine göre farklılık göstermektedir.</b>	Desteklenmemektedir

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Küreselleşmenin de etkisiyle dünyada yaşanan hem toplumsal hem de yönetsel süreçlerdeki değişim ve dönüşüme bağlı olarak farklı etnik gruplara, inançlara mensup farklı coğrafyalarda yaşamış, farklı din ve kültürel gereksinimlere sahip insanların bir arada yaşadığı toplumsal bir yapı oluşmuştur. Farklı uyruklara, etnik kimliklere sahip bireylerin aynı amaç doğrultusunda bir araya gelerek oluşturduğu çeşitli toplumların aynı sosyal sistemde yer alması, farklılıkların yönetimi sorununu da beraberinde getirmektedir. Günümüzde özellikle uluslararası öğrenci değişimi programları ile üniversitelere yerleşen farklı uyruklara sahip öğrencilerin kurum içi yönetimi insan kaynakları alanının en belirgin sorunsalı haline gelmiştir. Her ne kadar farklı kültür ve coğrafyalardan, farklı düşünce ve inanışa sahip bireylerin yönetimi zor görünse de farklılıkların etkin ve verimli yönetimi yaklaşımı ile başarılı bir idare sağlanabilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kurum içi yönetimi özelinde de yükseköğretim kurumlarında sağlanacak farklılıkların etkin ve verimli yönetimi beraberinde öğrencilerin ahenk ve çalışma uyumu içinde öğrenim görmelerini sağlayacaktır. Literatürde doğrudan farklılıkların sahibi olan öğrencilerin gözüyle farklılıkların yönetilmesi algılamasını ölçmeye yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Genellikle, farklılıkların yönetimi algılaması yöneticiler açısından ölçülmeye çalışılmıştır. Bu yönü ile yapılan araştırmanın, bu konuda yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonucuna bakıldığında farklılıkların yönetimi ve alt boyutlarının, farklılık algısını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan beş hipotezden "H<sub>1</sub>: Farklılıkların yönetimi alt boyutları ile farklılık algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır", "H<sub>2</sub>: Farklılıkların yönetimi ile farklılık algısı arasında anlamlı bir ilişki vardır", "H<sub>3</sub>: Farklılıkların yönetimi alt boyutları farklılık algısını etkilemektedir", "H<sub>4</sub>: Farklılıkların yönetimi farklılık algısını etkilemektedir", hipotezleri kabul edilirken; "H<sub>5</sub>: Farklılık algısı öğrencilerin ülkelerine göre farklılık göstermektedir", hipotezi reddedilmiştir. H<sub>5</sub> hipotezinin desteklenmemesi ise, eğitim kurumunun farklılıkların yönetimi konusunda öğrencilerin geldikleri ülkelere bağlı kalmadan genel olarak aynı davrandığını ortaya koymaktadır. Yani eğitim kurumunun farklılıklara bütüncül bir bakış açısı sergilediğini, uluslararası öğrenciler arasında bir ayrım gözetmediğini söylemek mümkündür. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre desteklenen hipotezlere bakıldığında eğitim kurumunda farklılıkların yönetimi farklılık algısını olumlu etkilediğinden hareketle, farklılıkların yönetimi önemli ölçüde başarılıdır denilebilir. Tabi ki; farklılıkların yönetimi süreklilik arz edecek bir durum olduğundan, düzenli olarak mevcut durumun



izlenmesi ve gerekli görüldüğü durumlarda yeni politikaların belirlenmesi gerekmektedir. Bu süreç içerisinde uluslararası öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerden farklı ve negatif ayrımcılık çağrıştıracak uygulamalara maruz kalmamaları etkileşim sürecini hızlandıracağı gibi, eğitim kurumuna olumlu geri dönüşleri de olacaktır.

Yapılan bu araştırmanın ileride eğitim alanında farklılıkların yönetimi konusunda gerçekleştirilecek çalışmalara farklı bir boyut kazandırdığı ve farklılıklara sahip öğrencilerin gözünden farklılıkların yönetimi konusunun alanyazına katkı sağladığı sonucuna ulaşılabılır. Gelecekte yapılacak çalışmaların kapsamı genişletilerek daha iyi sonuçlara ulaşılabileceği ve belki uluslararası öğrencilerin farklılıkların yönetimi algılamasını ölçmenin yanında Türk uyruklu öğrencilerin farklılıklara bakış açılarını ya da farklılıkların yönetimi algılamalarını ölçmeye yönelik yapılacak çalışmalarda daha kapsayıcı sonuçlara ulaşılabileceği ifade edilebilir. Böylelikle bir yandan farklılıkların yönetilebilmesi gerçekleştirilirken diğer taraftan başka farklılıkların oluşturulması, eğitim alanında adil olmayan uygulamaların yapılması ve hatta farklılıkların yönetilebilmesinin sağlanması adına ayrımcılık uygulamaların gündeme gelmesi gibi sıkıntılı süreçlerin yaşanmaması sağlanabilir. Bu bağlamda farklı nitelikleri olan öğrencilere sahip eğitim kurumlarının bütün öğrencilere eşit muamele göstermesi, kapsayıcı politikalar izlemesi, farklılıkların bir zenginlik unsuru olduğunun bütün paydaşlar tarafından paylaşılmasını sağlaması oldukça önemlidir. Gelişen ve hızla dönen günümüz dünyasında öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra farklı uluslardan, farklı kültürel imgelere sahip bireylerden oluşan iş örgütlerinde çalışacakları gerçeği asla göz ardı edilmemesi gereken bir husustur. Bu nedenle eğitim kurumlarının farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmaları, farklılıkları herhangi bir çatışma atmosferi oluşturmadan örgütsel zenginlik kaynağı olarak görmeleri öğrencilerin eğitim hayatına olumlu katkı sunacağı gibi eğitim sonrasında iş hayatına da olumlu katkı yapacaktır.

Birleşmiş Milletler tarafından Ocak 2016'da yürürlüğe giren 2030 ajandasında "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları" olarak 17 temel hedef belirlenmiştir (BM, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları). Bu hedeflerden "nitelikli eğitim", "eşitsizliklerin azaltılması" ve "barış, adalet ve güçlü kurumlar" hedeflerin uluslararası alanda hayata geçirilmelerini kolaylaştırıcı adımlar farklılıkların yönetilmesi sayesinde atılabilir. Bu konuda yapılacak çalışmalara, bu çalışmanın ışık tutacağı söylenebilir.

## Etik Kurul Onay Bilgileri

Çalışmamız 2020 yılı öncesi elde edilen veriler ile gerçekleştirildiğinden dolayı, Etik Kurul Onay bilgisi bulunmamaktadır.

## KAYNAKÇA

- Balyer, A. & Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 25-43.
- Banks, J.A. ve Banks, C.A.M. (2010). Multicultural education issues and perspectives. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Barutçugil, İ. (2011). Kültürler arası farklılıkların yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- BM, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html> (Erişim Tarihi: 27.10.2020)
- Budak, G. (2016). Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi. Ankara. (3. Basım).
- Brunner, B. R. (2000). *Measuring students' perceptions of the University of Florida's commitment to public relations and diversity* (Doctoral dissertation, University of Florida).
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , 27-40.
- Cox, T. (1994). *Managing diversity and glass ceiling initiatives as national economic imperatives* (Vol. 199401). US Department of Labor, Glass Ceiling Commission.
- Demirel, Y., & Özbezek, B. D. (2016). Örgütlerde Zenginliğin Kaynağı Olarak Farklılıkların Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 1-28.
- Douglass, J. A., & Edelstein, R. (2009). The Global Competition for Talent: The Rapidly Changing Market for International Students and the Need for a Strategic Approach in the US. Research & Occasional Paper Series. CSHE. 8.09. *Center for Studies in Higher Education*.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (1987). Educational research: Competencies for analysis and application Columbus. *Ohio: Merrill Publishing Company*.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsph/le0gay.htm> adresinden 8 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Gökalp, M., Şahenk, S.S. ve Türkmen, M. (2011). Beden eğitimi derslerinde uygulanabilecek çok kültürlü oyun örnekleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, ( ), 23-31.
- Holton, R. (2000). Globalization's cultural consequences, dimensions of globalization. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 570, pp. 140-152.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo- kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, Aralık 2010, ss.26-39.
- Kondağcı, Y. (2007). Yükseköğretimde yeni bir açılım olarak uluslararasılaşma ve Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması üzerine bir tartışma, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TOKAT.
- Köksoy, M. (1997). Yükseköğretimde kalite ve Türk yükseköğretimi için öneriler. *III., graph. Darst-(Hacettepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Vakfı yayınları*, 1.

- Memduhoğlu, H. B. (2007). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Okullarda farklılıkların örgütsel doğurguları: Bir örnek olay incelemesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 115-138
- Memduhoğlu, H. B. (2016). Liselerde işgücüne ilişkin farklılık algısı ve farklılıkların yönetimi: Nitel bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- Ngema, J. A. (2009). An investigation of the role of the primary schools principals in management diversity. Unpublished master’sthesis. University of Zululand, South Africa.
- OECD Education at Glance, (2019) Erişim Adresi: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=TUR&treshold=10&topic=EO>, Erişim Tarihi: 17.02.2020
- OECD (2015), Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing.
- Jones, N.B. (2005). The paradox of diversity management, creativity and innovation. Blackwell Publishing, 14 (2), 169-175.
- Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, 23(3),423-450.
- Sürgevil, O. (2010). Çalışma yaşamında farklılıkların yönetimi (1. Basım). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Sürgevil, O. (2008). Farklılık kavramına ve farklılıkların yönetimine temel oluşturan sosyo-psikolojik kuramlar ve yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (20), 111-124.
- Sürgevil, O. & Budak, G. (2008). İşletmelerin farklılıkların yönetimi anlayışına yaklaşım tarzlarının saptanmasına yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (4), 65-96.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). 10. Kalkınma Planı - 2014-2018, Ankara.
- United States Government Accountability Office. (2005). Diversity management: Expert-identified leading practices and agency examples. Report to the Ranking Minority Member, Committee on Homeland Security and Governmental Affairs, U.S. Senate, GAO- 05-90 <http://www.gao.gov/assets/250/245069.pdf> adresinden 17 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- UNESCO Institute for Statistics, “International (or internationally mobile) students” maddesi, <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>,
- Taşlıyan, M., Çiçeklioğlu, H., & Afşar, A. (2017). Farklılıkların yönetimi ve ayrımcılık algısının üniversite öğrencilerinin akademik performansları üzerine etkileri: bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 101-124.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: kültürel zekâ. *KMU İİBF Dergisi* 11,16..
- Yılmaz, F. ve Yılmaz, S.A. (2012). Çokkültürlülük projesi: E-Twinning uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 120-132.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2020). <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kurulu, (2017), Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi - 2018-2022, 30 Haziran 2017



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Sınıf Yönetiminde Disipline İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşleri<sup>1</sup>

### The Views of Teacher and School Administrator's on Discipline in Classroom Management

Eren Ağın<sup>2</sup>

#### Anahtar Kelimeler

sınıf yönetimi  
disiplin  
ortaöğretim  
öğretmen  
okul yöneticisi

#### Keywords

classroom management  
discipline  
secondary school  
teacher  
school administrator

#### Başvuru Tarihi/Received

20.04.2020

#### Kabul Tarihi /Accepted

26.08.2020

#### Öz

Bu çalışmada bir ortaöğretim okulundaki öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak sınıf yönetiminde belirleyici bir role sahip olan disiplinin nasıl tanımlandığı, gerekçelendirildiği ve okuldaki aktörlerin disiplin ile nasıl ilişkilendiği araştırılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bir örnek olay (durum) çalışmasıdır. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde yer alan bir ortaöğretim okulundaki 20 branş öğretmeni, 4 rehber öğretmen ve 5 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme tekniğine (purposeful sampling) başvurulmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bulgular, tema ve alt temalar halinde kodlanmış ve frekanslarıyla birlikte tablolara dönüştürülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenler ve okul yöneticilerinin çoğunluğu disiplinin tanımlanmasında kurallar, çevreye uyum, istedik davranışlar, düzen, kontrol; disiplinin gerekçelendirilmesinde düzen, verimlilik, kurallar, kontrol ve başarı; disiplinle ilişkilenmede rol model olma, kontrol, kurallar, başarı ve düzen kavramlarına odaklanmıştır. Katılımcılar disiplinin tanımlanması ile disiplinin gerekçelendirilmesi arasında güçlü bir ilişki kurmuştur. Branş öğretmenleri ve okul yöneticileri okulda hakim disiplin anlayışına yakınlık gösterirken, rehber öğretmenler disipline eleştirel konum almışlardır. Bu eleştirel konumlanmalarında rehberlik servisini ön-disiplin sağlayan, ödül ve disiplin kurulundan bir önceki ara bir mekanizma olarak nitelendirilmesini eleştirmektedirler.

#### Abstract

In this study, based on the opinions of teachers and school administrators at one of the secondary schools, it was investigated how discipline, which has a determining role in classroom management, is defined and justified and in what ways the actors in school develop a relationship with discipline. This study used a case study approach as part of qualitative research methodology. The study was conducted with twenty teachers, four school counselors, five school administrators at one of the secondary schools in Ankara between 2014-2015 academic year. Purposeful sampling technique was used in this study. Semi-structured interview form is used to collect data. The results of the interviews were evaluated by content analysis and categorized into main and sub-themes with their frequencies. The results of the study indicate that the majority of teachers and school administrators used the concepts of "rules," "adapt to environment" "desired behaviors," "order," and "control," in defining discipline; "order," "productivity," "rules," "control," and "achievement," in justifying; "role modelling," "control," "rules," "achievement," and "order" in developing a relationship with discipline. Participants developed a strong relationship between the definition and the justification of discipline. During the fieldwork, it is observed that while teachers and school administrators tended to develop a positive attitude toward discipline, school counsellors took a critical position. In their critical position, they problematize the standard evaluation of guidance and counselling unit as an intermediate mechanism of reward and punishment committee to produce and regulate pre-discipline orders.

<sup>1</sup> Bu makale, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı'nda tamamlanmış doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Eren Ağın, Milli Eğitim Bakanlığı Şehit Hüseyin Gültekin Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-8497-2197>

### Introduction

Today, considering the social and individual aspects of everyday life, the need for discipline-based education is under investigation. In order to accommodate the need for discipline and to control disciplinary problems in schools, classroom management approaches are developed and activated. With a comprehensive and effective classroom management, students can dedicate more time to the learning activities and practices, while undesired behaviours affecting educational activities are reduced (Tertemiz, 2012). In this context, classroom management is defined as the process of organizing learning-centered pedagogy and guiding student behaviours in an appropriate manner. Classroom management aims to create a positive and effective learning environment. In school, disciplinary practices are also considered as undesired behaviours. School administrators and teachers ensure discipline by considering psychological and physical health of students and prevent undesired behaviours in a school environment. In literature, it is seen that definition of and justification for discipline is, in the meantime, related to the definition of undesired behaviours and how to prevent them. The meaning and task assigned to discipline in the school and in the classroom is formed based on the professional and personal experiences and skills of teachers and school administrators.

### Purpose

The purpose of this study is to analyse the content of discipline based on the views of teachers and school administrators. For this purpose, this study examines the definition of and justification for discipline and how the actors in the school develop a relationship with discipline at one of the secondary schools in Ankara.

### Method

This study aims to provide a critical analysis of disciplinary practices at one of the secondary schools in Ankara. The research is designed as a case study. The purpose of qualitative research is to provide a holistic and in-depth approach, to examine the case in its complexity and context (Punch, 2005). As part of the fieldwork, the researcher conducted interviews with twenty teachers, four school counsellors, five school administrators, and twenty students to attain an in-depth knowledge of their conception of discipline and semi-structured interview forms are used to collect data. In addition, a personal information form was also used for the participants. In identifying participants, a purposeful sampling technique was used to ensure the representation of the participants in terms of disciplinary orientation, class level, gender. The interview form includes questions about the functions of disciplinary mechanism in school; structures and processes to validate discipline; the relationship between disciplinary practices and student characteristics such as ethnicity, gender, social class; the effects of social environment and social space on disciplinary processes; and the relationship between discipline mechanism and unwritten rituals, symbols, ceremonies. The results of the interviews were evaluated by using a content analysis method and the results of the analysis are categorized into main and sub-themes.

### Results and Discussion

This study investigated how discipline, which has a determining role in classroom management, is defined, justified and how the actors in school developed a relationship with discipline. In defining discipline, participants of the study used the concepts of "control," "order," "morality," "rules," and "adaptation to social environment." Findings about the definition of discipline are similar to the study conducted by Akici and Akdeniz (2018) which is about the analysis of the metaphors used by pre-service teachers in ensuring discipline and coordinating class to maintain order.

In this research, it is found that teachers emphasized the social and individual aspects of discipline. Discipline is defined by teachers and school administrators as a required set of practices to ensure the maintenance and reproduction of hierarchical structure, adaptation to social environment, desired behaviours, social rules, and moral norms. Also, teachers considered certain social and institutional structures in defining discipline. In justifying discipline, teachers and school administrators focused on social, political and economic concepts such as school, family, army, military service, business world, order, achievement, coherency, efficiency, control, and development. Participants of the study tended to secure social structures and social coherency when justifying discipline, on the contrary, they ignored the individual and social conditions of being as an autonomous individual in society. It was identified that there is a robust relationship between the definition and the justification of discipline. Disciplinary mechanism is in a relationship with the micro and macro level social structures and practices. The production, reproduction and maintenance of these social structures and practices are essential to teachers and administrators when forming the constitutive elements of discipline. The findings of this study are similar to the study conducted by Altınkaynak, Uysal, Taşkın and Akman (2018) in terms of the definitions of and the justifications for discipline. In this study, teachers and school administrators drew attention to the concepts of achievement, order, rules, role modelling and control when defining their relation to the disciplinary mechanism. In this context, discipline is essential to constitute a coherent and stable social structure which will, in the long run, contribute to the conditions of living together in coherence with each other. It is also observed that there are different approaches to discipline among teachers. For instance, while the majority of teachers and school administrators were in favour of hegemonic disciplinary approaches that prevail in the school, school counsellors, on the contrary, had a critical position in their relation to discipline. In this sense, the majority of teachers and school administrators take an active role in regulating and controlling disciplinary practices at school while approving the importance of discipline.

Another finding of the study is that teachers, school administrators and school counsellors' approaches to discipline differed according to their institutional roles in the school. Disciplinary practices are evaluated by the participants over the practices and processes applied in the school without taking a critical position towards the structural sources of discipline. The school plays a central role in the production, reproduction and the continuity of certain social and cultural inequalities and the forms of privileges in society (Bourdieu ve Passeron, 2014; Göktürk ve Ağin, 2020). On the other hand, this study indicates that it is essential to carry out academic research on discipline and disciplinary practices through taking into account the current and emerging structural inequalities. In this context, this study proposes that disciplinary practices should be carefully examined on a broad level of social and cultural consensus.

## GİRİŞ

Disiplin sözcüğünün etimolojisi Latince kaynaklıdır. “Disciplina çıraklık, öğrencilik, edep; discipulus edep öğrenen, öğrenci; discere öğrenmek, edeplenmek; decere edebe uymak” anlamındadır (Lewis, 1984, s. 587). Disiplin kavramının Türkçedeki yaygın kullanımı Fransızca menşelidir. Fransızcada discipline sözcüğünün birinci anlamı eğitim, terbiye, edep; ikinci anlamı öğrenim dalıdır (Nişanyan, 2009, s. 196). Eğitim bilimleri alanında kullanılan disiplin ise Fransızcadan geçen birinci anlamıyla eğitmek, yöntem, terbiye etmek, edeplendirmek manasında kullanılmıştır. Disiplinin ikinci anlamı farklı bilim dallarını ayırt etmek (hukuk, biyoloji, matematik vb.) amaçlı kullanılmaktadır. Disiplinin farklı tanımları mevcut olsa da Türkçede yasa ve kurallara uyma, düzen ve ilkelere uygun davranma olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu’nun Eğitim Terimleri Sözlüğü’nde disiplin terimi: “1. Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ya da yazısız kurallarına, titizlik ve önemle uyması durumu. 2. Kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü olarak ele alınmaktadır” (Oğuzkan, 1981, s. 230). Disiplin etimolojisini de dahil edersek eğitimden edebe, yasadaki öğretime uzanan bir dizi anlamı barındırmaktadır. Dolayısı ile disiplin eğitim kurumlarında öğrencilerin okul yaşamını ve öğretim süreçleri ile ilişkili faaliyetler ağıni düzenleme görevi üstlenmektedir (Kayabaşı, 2012).

Günümüzde değişen ve dönüşen toplumsal ve bireysel dinamiklerle birlikte eğitimde disipline daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Disiplinin eğitim alanındaki belirleyici rolünü birkaç temel eksen üzerinden gerekçelendirebiliriz: 1. Kültürel-toplumsal ve sosyo-ekonomik eşitsizliklerin derinleşmesi ile düzenleyici bir mekanizma ihtiyacı; 2. Medya araçları ve teknolojiye gelişmelerin öğrenciler üzerindeki etkisi; 3. Öğrenci davranışlarını düzeltme ya da yönetme isteği (Ünsal, 2011); 4. Bireylerin hak ve hukukunun gözetilmesi (Celep, 2004). Bu ihtiyacı karşılamak, disiplin sorunlarını en aza indirmek ve önlemek için modern bir sınıf yönetimi anlayışı oluşturulmuştur. Modern sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin öğrenme için daha fazla zamana sahip olduğu, istenmedik davranışların ise kontrol altında tutulduğu bir yaklaşım içermektedir (Tertemiz, 2012). Sınıf yönetimi, pozitif ve etkili bir öğrenme ortamının oluşmasını amaçlamaktadır. Bu etkili ortamın oluşumunda öğrenme merkezli olarak dizayn edilen etkinlikler düzenlemek ve öğrenci davranışlarının bunların eşliğinde düzenli olmak sınıf yönetiminin parçasıdır (Turan, 2012). Öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, eğitim programları ve çevresel etkenler sınıf yönetimini etkilemekte ve dönüştürmektedir. Böylelikle sınıf yönetimi öğrencileri, öğretmenleri, okul yöneticilerini ve toplumu da bağlayan bir pozisyonda yer almaktadır (Evertson ve Weinstein, 2011). Sınıfta “oturma düzeninden, aydınlatmaya, kullanılan yöntemlere, öğrencilere ve öğrencilerin sorduğu her türlü sorulara, öğretmenin sınıfta yapacağı her davranış sınıf yönetiminin içerisinde değerlendirilmektedir” (Kayabaşı, 2012, s. 58). Öğretime elverişli bir öğrenme ortamı oluşturmak ve sürdürmek olarak tanımlanan sınıf yönetimi belirli eylemlerin gerçekleşmesini, örneğin fiziksel ortamın düzenlenmesini, belirli kurallar koyulması gerektirmektedir (Brophy, 2011). Okul ve sınıf yönetimi açısından belirli kurallar ve düzeninin oluşturulması, öğretmen ve öğrencilerin hak ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi açısından da dikkate değerdir. Bu noktada tutarlı kurallar bütünü ve bunu destekleyen örnek öğretmen davranışları öğrencilerin beklenti ve amaçlarının anlaşılmasında etkin rol üstlenmektedir (Arslan, 2012). Sınıf yönetimi için belirlenen bu kurallar baskıcı ve tek taraflı olmamalı, öğrencilerle birlikte öğretmenin mesleki ve kişisel kariyerine zarar vermeyecek şekilde oluşturulmalıdır. Disiplinin sağlanmasında belirleyici olan bu kurallar, sınıf içerisinde etkin kararlar alabilen öğretmenlerin varlığını ve sınıf üyelerinin etkili sosyal etkileşim ve iletişimlerinin de tesis edici unsurlarıdır (Aksoy, 2014).

Sınıf içerisinde yaşanan disiplin sorunları toplumsal sorunların birer yansıması olarak değerlendirilmektedir (Okutan, 2014). Sosyal çevre ve aile gibi unsurların okulun yapısı ve işleyişi üzerindeki etkisi, bir eğitim kurumu olarak okulun insan unsuru ve toplumsal çevreden bağımsız olmadığını ve organik bir parçası olarak varlığını sürdürdüğünü göstermektedir (Çalık, 2012). Okul, aile ve çevre bir bütün olarak ele alınırken öğrencinin bireysel, kültürel ve sosyal farklılıkları göz ardı edilmemelidir. Sosyal psikoloji alanında çocuk ve ergenler üzerine yapılan araştırmalarda aile yapısı, “örselenme yaşantısının bulunması, sosyal ortam, kolektif etkileşim, durumsal etmenler, öğrenme, kişilik yapısı, kendilik algısı, şemaları, ahlak gelişimi ya da atıfları bireyi suça götürmede birer kapı gibi olduğu bilinmektedir.” (Güler, 2010, s. 369). Bu bağlamda okul, toplumsal çevre ve aile arasındaki ilişki, okuldaki disiplin yapısı ve uygulamalarında belirleyici olmaktadır. Toplumsal çevre ve aileden bağımsız olarak değerlendirilemeyen okul kurumunda istenmeyen, suç olarak nitelenen davranışların önlenmesine yönelik uygulamalar tek başına yeterli değildir. Bu nedenle istenmeyen davranışın ve suçun “önlenmesi ya da azaltılması için atılacak en önemli adım, çocuk yetiştirmenin önemini kavramanın yanı sıra, rehberlik hizmeti görmesi gereken bireyleri, risk alanları ile tam zamanında belirlemek ve uygun rehberliği almalarını sağlamaktır” (Güler, 2010, s. 370). Çağdaş sınıf yönetimi kuramlarında disiplin uygulamalarının cezalandırma merkezli değil, öz-denetimi sağlamaya yönelik bir yaklaşımı vardır. Bu yeni disiplin kuram ve modellerindeki temel yaklaşım öğrenciye davranışlarının sonuçlarının sorumluluğunu alabilme bilgi ve becerisini kazandırmaktır. Bu çerçevede de cezanın getirdiği kısa süreli davranış değişikliği yerine, kalıcı ve uzun süreli bir davranış değişikliği daha çok önemsenmektedir. Okullarda “öğrenciler arasındaki çatışmaların yapıcı olarak yönetimi ve çözümü öğretmenlere ve öğrencilere öğretildiğinde, yıkıcı olarak yönetilen çatışmaların olumsuz sonuçları azaltılmış” olmaktadır (Türnüklü, 2014, s. 209). Sınıf yönetimi literatüründe istenmeyen davranışlar olarak kavramsallaştırılan disiplin sorunları, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından öğrencilerin fiziksel ve psikolojik sorunları dikkate alınarak çözülmeye ve sınıf disiplini sağlanmaya çalışılmaktadır (Ercan, 2012). İstenmeyen davranışların ne olduğu ve nasıl önleneceği okuldaki disiplinin nasıl tanımlandığı, gerekçelendirildiği ve okuldaki aktörlerin disiplinle nasıl ilişkilendiğiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu çalışma göstermektedir ki öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki tecrübe ve yeteneklerine göre okulda disipline yüklenen anlam ve işlev şekillenmektedir. Alanyazında ise disiplinle ilgili yapılan bazı çalışmalar (Akpınar ve Özdaş, 2013; Çetin, 2013; Sadık ve Arslan,

2015; Şahin ve Adıgüzelli, 2015; Kentli, 2016; Aküzüm ve Nazlı, 2017; Balcı ve Yumuşak, 2018; Ünsal, 2018; Gangal ve Öztürk, 2019; Oktay, 2019; Bozan ve Ekinci, 2020) incelendiğinde bu çalışmaların daha çok istenmeyen davranışların ne olduğuna, istenmeyen davranışlara karşılık gelecek disiplin modellerine ve çözüm yöntemlerine odaklanmaktadır. Bu araştırma ise sınıf yönetiminin unsurlarından biri olan disiplini, okul kurumunun ana aktörleri olan öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplini nasıl tanımladıkları, gerekçelendirdikleri ve disiplin ile nasıl ilişkilendikleriyle anlamlandırarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amaç ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda bir ortaöğretim kurumunda disiplinin nasıl tanımlandığını, gerekçelendirildiğini ve okuldaki aktörlerin disiplin ile nasıl ilişkilendiğini analiz etmektir. Bu çalışmada öğretmenlere ve okul yöneticilerine aşağıdaki görüşme soruları yöneltilmiş ve cevap vermeleri talep edilmiştir:

- 1- Okulda disiplin nasıl tanımlanmaktadır? Okulda disiplin denilince ne anlıyorsunuz?
- 2- Okulda disipline neden gerek duyulur? Disiplin olmasaydı ne olurdu?
- 3- Okulda ve sınıfta disipline kim, hangi nedenle ihtiyaç duyar? Siz disipline ihtiyaç duyuyor musunuz?
- 4- Öğretmenlik ile disiplin kavramı arasında bir ilişki kuruyor musunuz? Nasıl bir ilişki var?
- 5- Okul Yöneticiliği ile disiplin kavramı arasında bir ilişki kuruyor musunuz? Nasıl bir ilişki var?
- 6- Rehberlik ve danışmanlık ile disiplin kavramı arasında bir ilişki kuruyor musunuz? Nasıl bir ilişki var?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel çalışma modellerinden örnek olay çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu örnek olay çalışması bir ortaöğretim kurumunda disiplinin nasıl tanımlandığı, gerekçelendirildiği ve okuldaki aktörlerin disiplin ile nasıl ilişkilendiğini sorunsallaştırmaktadır. Bu sorunsallaştırma Ankara ilinden seçilen bir ortaöğretim kurumunun kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde gerçekleşmekte ve böylelikle sürecin bütüncül bir yorumunu ve analizini kapsamaktadır. Bu bağlamda nitel araştırma desenine "araştırma nesnesine bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamak" unsurlarını barındırdığı için bu çalışmada başvurulmuştur (Punch, 2005: 183). Araştırmanın örnek olay çalışması olarak tasarlanmasının nedeni ise "güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi" olarak sahayı derinlemesine incelemeye olanak tanımasıdır (Yin, 1984, s. 23; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 277).

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada disiplin konusunda bilgi toplamak amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde merkez ilçesinde yer alan bir ortaöğretim kurumunda 20 branş öğretmeni, 4 rehber öğretmen ve 5 okul yöneticisi ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme tekniği (purposeful sampling) kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniği çalışmanın amacı ve saha çalışmasının temsiliyeti açısından tercih edilmiştir (Merriam, 2015). Öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde rehber öğretmenlerle işbirliği yapılmıştır. Bu bağlamda branş öğretmenleri seçilirken farklı cinsiyet ve branş temsiliyetine dikkat edilmiş; okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin ise tamamıyla görüşülmüştür (Tablo 1).

**Tablo 1. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görev ve cinsiyet dağılımı**

Görev / Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam
Branş Öğretmeni	7	13	20
Rehber Öğretmen	3	1	4
Okul Yöneticisi	2	3	5

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcılarla görüşme yapılmadan önce ilgili kurumlardan araştırma için alınan izin belgeleri paylaşılmış, araştırmaya dair gerekli bilgi ve açıklamalar kendilerine iletilmiş, ses kaydı için katılımcılardan izin alınmış, katılımcıların görüşlerine hiçbir şekilde müdahalede bulunulmamıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcıların görüşleri detaylandırılmış, benzer ve farklı yaklaşımlar ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada geçerlik stratejileri açısından örneklemin çeşitlendirilmesi için katılımcılar amaçlı örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılarla ilgili kurumlardan alınan izin belgeleri paylaşılmış ve çalışmaya ilişkin bilgi verilmiştir. Görüşmedeki ses kayıtları için izin alınmış, katılımcıların görüşlerine müdahale edilmemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayanarak bazı ek sorularla katılımcıların görüşleri ayrıntılandırılmıştır. Güvenirlik ise çalışmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir. Diğer bir ifade ile eğer çalışma yeniden yapılırsa aynı sonuçlar ortaya çıkarılabilir mi sorusuna

cevap aranmaktadır (Merriam, 2015, s. 211). Bu araştırmanın güvenilirlik açısından kontrolü eğitim bilimleri alanında uzman, farklı kurumlarda çalışan, bağımsız iki uzman tarafından gerçekleştirilmiş, kategoriler uzmanlarca yeniden kodlanmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan kodlama sonuçlarına göre, kodlamaların güvenilirlik derecesi birinci uzman tarafından % 83,33 oranında, ikinci uzman tarafından % 70 oranında belirlenmiştir. Güvenirlik derecesinin araştırma için %70 ve üzeri olması yeterlidir (Houten ve Hall, 1983, s. 27; Aktaran: Taşkın, 2014, s. 152). İki uzmanın kodlamaları sonucunda araştırmanın veri toplama, kodlamada ve çözümleme sürecinin güvenilirlik düzeyinin uygun, kabul edilebilir olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmada yer alan katılımcıların adları birinci olarak katılımcı türüne (Branş ise: B, Rehber Öğretmen ise: R, Okul Yöneticisi ise: OY), ikinci olarak katılımcının cinsiyetine (Erkek ise: E, Kadın ise: K) ve üçüncü olarak görüşme sırasına göre (1, 2, 3...) bitişik yazılarak kodlanmıştır. Kodlamaya örnek verecek olursak Branş Öğretmeni, Kadın, 2. sıradaki katılımcı ise BK2 şeklinde; Rehber Öğretmen, Kadın, 3. sıradaki katılımcı ise RK3 şeklinde; Okul Yöneticisi, Erkek, 2. sıradaki katılımcı ise OYE2 şeklinde kodlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi için ses kayıt dosyaları bilgisayar ortamında yazılı duruma getirilmiştir. Yazılı haldeki verilerden kodlar ve temalar oluşturulmuş, eğitim bilimleri alanında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen alıntılar içerik değiştirilmeden yazım ve noktalama kurallarına uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Araştırmacının özel bilgilerinin saklı tutulması ve anlatımın belirginleşmesi mevzusunda düzenlemek zorunda kaldığı bölümler, köşeli parantezle gösterilmiştir. Görüşmelerden alınan alıntılardaki görüşmelerin öncesi ile sonrası arasındaki kesintiler yay ayrıç içinde üç nokta ile gösterilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde “betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar keşfedilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 227). Katılımcılarla görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analizi bulgulara dayalı ana kategoriler ve alt kategoriler oluşturularak sağlanmıştır. Bu ana ve alt kategoriler, disiplin kavramı ve yaklaşımları çerçevesinde yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Bulgular bölümünde okuldaki öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplinin niteliğine dair görüşleri disiplinin tanımlanması, gerekçelendirilmesi ve disiplin ile ilişkilendirme üzerinden incelenmektedir. Okuldaki branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticilerinin disiplini tanımlama biçimleri, disiplini gerekçelendirme halleri ve disiplin ile ilişkilendirme neticesinde ortaya çıkan roller ayrıntılarıyla betimlenmiştir.

### Disiplinin Tanımlanması

Disiplinin tanımı, disiplinle kurulan ilişkiyi göstermektedir. Bu nedenle okuldaki branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticilerinin disiplini nasıl tanımladıkları sınıf yönetimi ve disiplin yaklaşımlarında belirleyicidir. Bu çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplin tanımına ilişkin görüşleri eğitimin tanımının disiplinin tanımından bağımsız olmadığını göstermektedir (Tablo 2).

**Tablo 2. Öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplinin tanımlamasına ilişkin görüşleri**

Alt Temalar	Katılımcılar	Frekans
Belli bir düzen ve düzenin sağlanması	OYE1, BE11, RK3	3
Kurallar ve çevreye uyum	OYE3, OYE2, OYK2, OYK1, BE6, BK3, BE1, BK6, BE2, BE9, BK5, BK7, BK11, BE10, BE3, BE12, RK3, RK2, RE1	19
Saygı, sevgi ve değerler	BE8, BE4	2
Kontrol ve istendik davranışlar geliştirme	BK1, BE13, BK2, BK4, RK1	5
Plan ve programlı olma	BE7	1
Hiyerarşik yapı	BE5	1

Katılımcılardan öğretmenler ve okul yöneticileri disiplini tanımlarken kurallar, çevreye uyum, kontrol, istendik davranışlar ve düzen kavramlarıyla ifade etmektedirler. Öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplinin tanımı konusundaki görüşleri şu şekildedir:

*OYE3: Disiplin bir kurumdaki uygulanması gereken kuralların bütünüdür. Bu kurallar, ben okulda şöyle tarif ediyorum bunları; bir vicdani kurallar var, bir de resmi kurallar var. Biz burada disiplin kurallarını uygularken her yakaladığımız ceza verelim veya hemen yakaladık bunu cezalandıralım değil, önce o hatayı düzeltmeye çalışıyoruz. Bizden kaynaklanan bir şey var mı, bizim ihmâl ettiğimiz bir şey var mı ona bakıyoruz. (...) Üst üste çok tekrarlanıyorsa o zaman resmi yollardan bunu çözüyoruz.*

*OYK2: Disiplinli olmak... Yaptığımız işin kuralları bellidir zaten. Bu kuralların içerisinde hareket edip planlı, programlı, kurallara uygun, kaidelere uygun çalışmak diye nitelendirebilirim disiplinli olmayı.*

*OYE1: Disiplin, bir yerdeki düzen... O düzenin, o yerdeki bütün paydaşlarıyla devam etmesi... Disiplin bu. Okuldaki disiplinden bahsederek herkesin işini, görevini yerine getirmesi ve kimsenin kimseyi bu anlamda engellememesi, rahatsız etmemesidir.*

*RK3: Disiplin toplumda düzeni sağlamak için oluşturulan kurallardır.*

*BK6: Disiplini bir kurallar bütünü olarak tanımlıyorum. İşlerin yürümesi için yolunda gitmesi için, toplum yaşamında standardı yakalamak için olması gereken bir şey olarak tanımlıyorum. İçinde despotluğun olmadığı bir disiplin doğru bir disiplindir diye düşünüyorum. Ödülün ağırlıklı olduğu bir yöntem daha doğrudur diye düşünüyorum disiplinde.*

*BE9: Ben şöyle örnek vererek açıklayayım. Disiplinli bir öğrenci denilince ben şunu biliyorum: Mevcut okulda, sınıfta başkalarının haklarını gasp edici eylemlerde bulunmayan, diğerlerinin de hukukunu dikkat ve göz önüne alarak hareket eden insan. (...) Disiplin denilince dediğim gibi yani, başkalarının haklarını... Disiplinli insan karşısındaki hukukunu da dikkate alarak hareket eden insandır ya da derslerde disiplin nedir: disiplinli öğrenci her şeyi zamanında, yerinde yapabilen öğrencidir. O zaman disiplinli öğrenci de bir işin zamanına, yerine dikkat eden öğrencidir.*

*BK1: Bireyde başlayan bir oto-kontrol, daha sonra toplum ile birlikte toplumun oto-kontrolü diye algılıyorum. Ve özgürlüklere saygı diye algılıyorum açıkçası. Herkesin kendi çerçevesinde özgürce yaşaması, diğerinin haklarına tecavüz etmemesi, bunun için, eğer böyle bir durum varsa gerekli tedbirlerin uygulanması.*

*BE5: Hiyerarşik yapıdır disiplin. Disipline etme mutlaka hiyerarşik bir yapıyı içeriyor.*

*BE10: Disiplin deyince ilk aklıma gelen, özellikle lise çağında, ortaöğretim çağında olduğumuz için, öğrencilerin devlet tarafından, idare mekanizması olan devlet tarafından liseler için takdir edilmiş olan, ortaöğretim için takdir edilmiş kurallara uygun bir şekilde hayatlarını devam ettirmesi. Bu kuralların dışında aykırı işlemler yapmaması ve yaptığı işlemlerin bu kuralları gerçekten zedeleyecek aykırılıkta olmaması. Çünkü bu insanlar neticede ergen. Ergen oldukları için illaki aykırılıklara kaçabiliyorlar ama nasıl tatlı sert olmaktan bahsediyorsak, onlar da tatlı aykırı olabilirler.*

Katılımcıların disiplin tanımlamalarında belirli kavramlar ön planda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çoğunluğu disiplini tanımlarken kurallar, kontrol ve düzen kavramlarına başvurmuş ve bu kavramlarda ortaklaşmışlardır. Öğretmenlerden bazıları disiplinin bireyler arası ilişkilerdeki sağaltıcı bir rol üstlendiğinin üzerinden durmakta ve disiplinin bu pozisyonunu düzenleyici bir rol olarak betimlemektedirler. Öğretmenlerin disipline yönelik bu yaklaşımları aynı zamanda bireyin kendi kendini disipline edişine yönelik bir eylemliliğine de vurgu yapmaktadır. Buna ek olarak disiplin tanımlamalarında eğitimin toplumsal işlevine değinilmekte, eğitimin öğrenciyi kuşatan, ahlaki ve baskıcı yapıları barındırdığı düşünülmektedir. Katılımcılar disiplini toplumsal kuralların, hiyerarşinin, ahlak normlarının, çevreye uyumun, istenilen davranışların yeniden üretilmesini sağlayan bir okul içi aygıt olarak tanımlamaktadır.

### Disiplinin Gerekçelenirilmesi

Katılımcılar disiplini gerekçelenirirken disiplinin tanımında da yer alan düzen, uyum, kural ve kontrol kavramlarını tercih etmektedir. Branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri görüşmeler esnasında disiplini gerekçelenirirken kurallar, düzen, kontrol, başarı ve verimlilik kavramlarına başvurmuşlardır (Tablo 3).

**Tablo 3. Öğretmen ve okul yöneticilerinin disiplinin gerekçelenirilmesine ilişkin görüşleri**

Alt Temalar	Katılımcılar	Frekans
Belli bir düzen ve kuralların olması	OYE3, OYE2, OYK1, OYE1, BE8, BE6, BK3, BK6, BE2, BE7, BK7, BE5, BE10, BE3, RK1, RK3, RK2	17
Kapitalizmin ihtiyacı ve işgücü	BE11, BE13	2
Kontrol ve istendik davranışlar geliştirme	OYK2, BK1, BK4, RE1	4
Başarı ve verimlilik	OYE1, BE6, BE1, BE4, BE9, BK5, BK2, BE12	8

Disiplinin gerekçelenirilmesinde, disiplinin tanımından farklı olarak düzen kavramının yanında başarı kavramı da başat bir yere sahiptir. Katılımcılardan BE11 ve BE13 kodlu öğretmenler kapitalist iş yaşamında verimlilik ve uygun işgücü için disipline ihtiyaç duyulduğunu belirterek disiplinin gerekçelenirilmesine eleştirel yaklaşmaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin disiplini gerekçelenirirme konusundaki görüşleri şu şekildedir:

*ÖYE1: Benim kendi fikrimce, başarıyı direkt etkileyen faktörlerden biridir disiplin. Öğrenciyi ele alalım; disiplinli bir şekilde okulumuza devam etmezsek, derslerimize düzenli bir şekilde çalışmazsak "disiplin" belki rahatsız edici bir ifade olabilir; bunu düzen anlamında kullanıyorum: düzenli çalışma, okula düzenli devam etme, derslerini düzenli takip etme. Bunlar başarıyı direkt etkileyen faktörlerdir. Eğer düzeni kaybedersek, başarı da olumsuz yönde mutlaka etkilenecektir.*

*ÖYK1: Özgürlüklerin, herkesin özgürlük alanının bir diğerinin özgürlük alanı ile kesişmemesi için (...) disiplinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu kuralların gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü elde etmek istediğimiz davranış değişikliğini öğrenciye verebilmenin yolu özgürlük sınırlarını ona iyi anlatabilmek. O yüzden [disiplinin] gerekli olduğunu düşünüyorum.*

*BE1: Disiplin olmasaydı bana göre kargaşa olurdu. Başarı olmazdı. Şu anki eğitim sisteminin en büyük handikaplarından bir tanesi disiplinin sağlanamaması bence.*

*BE9: Hayat boyu insanlar başarı istiyorsa, bir ülke kalkınmak istiyorsa disiplinli olması lazım. Herkes disiplinli [olmalı]. Bir iş yaparken o işin gerekleri neyse onu yapmak gerekir. Şimdi biz çekirdekten çocuklara ne iş yapıyorsan o işte insanların haklarını da gözetme ahlakını o kişiye edindirirsek, yarın o hangi makama, mevkiye gelirse o aynı edinilen disiplin ahlakına göre*



*davranacak[tır] ve biz kalkınacağız. Disiplinli insan başarılı olur, hangi işe el atarsa atsın. Başı bozukluk zaten insan doğasında yok. Disiplini İslâm bazında ele alırsak, başta Allah nezdinde disiplini: İnsanı disipline etmek için ilk insandan bugüne kitap göndermiş. Kitap nedir biliyor musun? İnsanların hayatını disipline edendir, kısıtlayan değil. Aslında disiplin tek kelimeyle sistem ve düzen demek. Disiplinli insan düzenli insan demektir. O zaman düzenli insanlar başarılarına imza atarlar. Öyleyse biz disiplini bu yaşlarda çocuklara empoze edeceğiz ki disiplinli ve kalkınan bir ülke olsun, dünya olsun. Ben inandıklarımı söylüyorum.*

*BE13: Herhâlde iş dünyası açısından işveren açısından bakarsak istediği ürünü elde etmek için çalışanlarının daha böyle şey verimli, daha düzenli daha her şeyi yerli yerinde yapması şeklinde düşünebilirim.*

*BE10: Çünkü toplum bir canlı organizma gibi, bir vücut gibi. Vücudumuzda nasıl, sakallarımız uzuyor, tıraş yapıyoruz değil mi? Tırnaklarımız uzuyor, kesiyoruz. Saçlarımız uzuyor, berbere gidiyoruz. Dolayısıyla disipline, toplumu da bir insan olarak görürsek eğer, insan vücudu olarak değerlendirsek uzayan yerlerin, aykırı yerlerin, dış görünüşümüze zarar veren yerlerin temizlenmesi, törpülenmesi lazım. Dolayısıyla disiplin bunu koruyan bir mekanizma, bu uzayan yerleri kısaltan, onlara şekil veren bir mekanizma diye düşünüyorum.*

*BE12: Buna şöyle cevap vereyim, mesela askerlikte disiplin şart. Disiplin olmazsa askerlerden oluşan ordunun vereceği mücadele karşısında alacağı zafer meçhul. Disiplin gerçekten. (...) Kesinlikle olması gereken bir faktör. (...) Herhangi bir başarıya ulaşmak için disiplinin şart olduğunu düşünüyorum.*

*RK3: Toplumsal düzeni sağlamak. Ondan sonra hep şey geliyor aklıma herkesin belli bir kurallara [uyması]. Daha doğrusu toplumsal karmaşayı önlemek için daha çok [disiplin] sağlar.*

*RK2: İşte bu [disiplin] okullarda olabilir, mesela askeri birlikler aklıma geliyor. İşte belli çalışılan kurumlarda olabilir. Hatta bazen mesela aile de bir kurum. Ailede bile belli disiplin kuralları vardır.*

*RE1: Kendini otorite figürü kabul eden işte okuldaki yönetici, idareci, öğretmen veya sistemin kendisi diyeyim bir bütün olarak sonuçta kontrol altında yaptığı iş[te] denetim sağlamak ister. Hatta biz Türk toplumu olarak biraz dışarıdan denetimli bir gelişimsel özellik gösteriyoruz. İçsel denetimi kazanmak biraz daha zahmetli olduğu için böyle bir [disiplin] mekanizma geliştirmiş bence okullar.*

Öğretmenler ve okul yöneticileri disiplini oluşturan yapıları aile, okul, ordu, askerlik kurumu ve iş dünyası gibi yapılar olarak ifade etmektedirler. Bu yapılarla ilişkilendirdikleri kavramları ise düzen, başarı, kontrol ve verimlilik olarak ortaya çıkmaktadır. Görülmektedir ki disiplinin gerekçelendirilmesinde başarı ve düzen kavramları kurucu unsurlar olarak konumlanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler ve okul yöneticilerinin disipline dair tanımlarında ve gerekçelendirmelerinde kullandıkları bazı kavramların devamlılığı vardır. Bu kavramların ele alınışı aile, ordu, iş dünyası vb. gibi belirli kurumsal ve iktidar yapıları üzerinden ifade edilmektedir. Örneğin aile ve vatan sevgisi, toprağa bağlılık, yaşam ve düşünce biçimleri, emek süreçleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Disiplinin tanımlanması ile gerekçelendirilmesi arasındaki ilişki hangi toplumsal yapılar ve kurumlar etrafında disiplinin şekillendiğinin sorgulanmasını ve sorunsallaştırılmasını da talep etmektedir. Sonuç olarak disiplinin tanımları ve gerekçelendirilmesi arasında güçlü bir ilişki mevcuttur, bu ilişki belirli kavramlar etrafında örgütlenmekte ve eğitim alanındaki düzenleyici etkisi makro-mikro düzeydeki toplumsal yapı ve pratikler ile de ilişkili olarak devam etmektedir.

## Disiplin ile İlişkilendirme

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri disiplin ile ilişkilendirmelerinde başarı, kontrol, kurallar, düzen ve rol model olma kavramlarına başvurmuşlardır (Tablo 4). Branş öğretmenleri ve okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu disiplini olumlu bir anlamda ele alırken, rehber öğretmenler disiplinin öğrenci ile kurulan ilişkiyi zedeleme riski taşıdığını belirterek disipline eleştirel bir mesafe almaktadırlar. Aynı zamanda rehber öğretmenler, branş öğretmenleri ve okul yöneticileri gibi disiplinin denetleyicisi ve uygulayıcısı olmayı istememektedirler.

**Tablo 4. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin disiplin ile ilişkilendirilmeye ilişkin görüşleri**

Alt Temalar	Katılımcılar	Frekans
Belli bir düzen ve kuralların olması	OYE3, OYK2, OYE1, BK3, BE2, BE7, BE9, BK5, BK2, BK4, BE10, BE3	12
Kontrol ve oto-kontrol	BE8, BE6, BE13, BK1, BK7, RK1, RK3, RK2, RE1	9
Başarı	OYE2, BE1, BE4, BE9, BE12	5
Rol model olma	OYK1, BK6	2
Bireysel özerklik ve özgürlüğün baskılanması	BE11, BE5	2

Öğretmenlerin disiplin açısından okul yöneticilerini rol model aldıkları okul yöneticileri tarafından belirtilmektedir. Görüşülen bazı branş öğretmenleri disiplinden ziyade sevgi ve saygıya dayalı bir iletişimin öğrencilere verilmesi gerektiğini belirterek hakim rol model anlayışını eleştirmektedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin disiplinle ilişkilendirilmeye ilişkin görüşleri şu şekildedir:

OYE2: Tabii, öğretmen mesela nedir? Öğretmen öğrenci üzerinde disiplini uygulamaya çalışır. Disipline bir çalışma yapar başarıya ulaşması için. Biz hem öğrenci hem öğretmen üzerinde bir çalışma yaparız ki hem daha disiplinli olsun. İşte öğrenciler başarıya daha çabuk ulaşsın, daha iyi eğitim görsün, öğretmenler arasında ayırım olmasın eşit olması lazım.

OYK2: Yönetici olduğunuz zaman kurumun bütün işleyişinden sorumlu bir fertsinizdir. Dolayısıyla sizin disiplinli olmanız bütün kurumun işleyişini etkiler. Ben kendi kurumum için söyleyeyim: Burası bir okul o hâlde yöneticinin disiplinli olması, öğretmenlerin de disiplinli olması, öğrencilerin de, hizmetlilerin de disiplinli olması sonucunu ortaya çıkarır.

BE6: Öğretmen olmak zaten belli bir yaşam disiplinini almış, belli bir yaşam disiplinini karşındakine verebilecek ve bunun içinde öncelikle örnek olabilecek, kendisi örnek alınabilecek kişidir bence. Onun ötesinde pek fazla gerekli olduğunu da düşünmüyorum.

BE13: Öğretmenlikle disiplin arasında [ilişkilenmem] çok az, yani ben dediğim gibi, normal bir şey [disiplinci] öğretmen değilim. O yüzden genelde şey bakılır; öğretmensen disiplinli olacaksın, saygılı olacaksın, bunları öğreneceksin ya da sen öğretmensen öğretiyorsundur çocuklarına deyip bu şekilde sana yaklaşıyorlar ama ben bir öğretmenin çocuklarına öğrencilerine vermesi gereken ilk şeyin disiplin olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenle disiplin arasındaki ilişki bana göre çok zayıf. (...) Özgür, sevgi, saygı, sevgiye dayalı özgür bir iletişim olmalı bence.

BE4: Disiplin olmadan başarı olmaz. Disiplin başarının ilk şartıdır. Öğretmenlik de meslek dalları arasında hata payı en az olması gereken meslektir. Dolayısıyla başarıya ulaşmak zorundadır öğretmen. Başarıya ulaşmadığı zaman sağlıklı devam sürdürülebilir olmaz o iş. Disiplin bunun ilk şartıdır.

BK1: Öğretmen eşittir disiplin edici diye düşünmüyorum. Eşittir demiyorum. Biraz önce bahsettiğim gibi otokontrolü öğreten kişidir diye düşünüyorum. (...) Kişinin kendi egolarını kontrol etmesi "id"ini kontrol etmesi, diğer insanlara saygı duymayı öğrenmesi ve bunu idare etmesi kontrolünü yapabildiği. Bunu öğreten kişi öğretmen. Uygulayıcıdan daha çok öğretici olması gerektiğini düşünüyorum.

RK1: Yok tabii ki [rehber öğretmen olarak disiplinle] tamamen zıt kutuplardayız. (...) Biz öğrenciyi anlamaya çalışma noktasındayız, biz sadece olumsuz davranış üzerinden gidiyoruz. Bu davranış neden sergilenmiş, davranış üzerinden ve altında yatan sebepler bizim için önemli olan. Onun ortaya çıkış sürecinin eğer engellerseniz o davranışı ortadan kaldırebilirsiniz. (...) Olumlu anlamda bir ilişki kuramıyorum evet. Bizim disiplin kuruluna gidecek öğrenciyle hatta ön görüşmesini yapıyor olmamız o ön görüşme bile çocuklarla bizim aramızdaki ilişkiyi zedeleyici bir noktada oluyor.

RK3: Evet, [disiplinin] bir parçası olmak istemiyorum. Tamam ceza şeyini biz vermiyoruz ama disiplin için rehberlik servisine gelmesi bununla ilgili bir konu için bizi karaladığını ve örtüğünü düşünüyorum. Rehberlik servisindeki kişilerin disiplin ile ilgili görüşmeleri değil eğer disiplin cezası diyeyim alındıysa ondan sonra o çocuğu önleyici bir şeyler. Ne yaşadın ne hissettin o boyutuyla bizim çocuğa yardımcı olmamız gerekiyor. Ön görüşmeyi yapmamız çocuk için de bizim içinde rehberlik servisi adına da kötü bir görüntü oluşuyor.

Branş öğretmenleri ve okul yöneticileri disiplin ile ilişkilenmelerinde kontrol, kurallar, başarı, düzen ve rol model olma kavramlarını kullanmaktadırlar. Branş öğretmenleri ve okul yöneticileri için özellikle başarı kavramı disiplin ile ilişkilenmede belirleyici bir kavramdır. Bu çalışmada, okuldaki öğretmen ve yönetici pozisyonlarına bağlı olarak kimin disipline edildiği, kimin disiplin uyguladığı, kimin disiplinci süreçleri denetlediğine yönelik yaklaşımlarda farklılaşmalar vardır. Branş öğretmenleri okul yöneticilerini hiyerarşik bir yapı içerisinde rol model olarak konumlandırmakta ve kabul etmektedirler. Aynı zamanda, öğretmenler de öğrencileri tarafından rol model olarak alınmaktadırlar. Okul içinde öğretmenler ve yöneticiler, statüleri ve eylemlilikleri çerçevesinde belirlenmektedir. Böylelikle öğretmen ve yöneticiler okul içerisinde mevcut pozisyon ve rollerinin devamlılığını sağlayan eğilimleri deneyimlemeyi ve üretmeyi sürdürmektedirler. Örneğin, okulda rol model olma pozisyonu başarı ve düzen arasındaki ilişkiyi istikrarlı bir ilişki olarak yapılandırmaktadır. Bazı öğretmenler ise disiplinin sistemsel bir problem olarak görmekte ve disiplinci anlayışı benimsememektedir. Görüşmelerde bazı branş öğretmenleri öğrencilere verecekleri ilk şeyin, otoriter bir biçimde pratik edilebilen disiplin olmadığını belirtmekte diğer yandan özgür, sevgi ve saygıya dayalı bir iletişim biçimini esas alarak benimsenen egemen rol model olmayı eleştirmekte ve örtük bir disiplin yaklaşımını da formüle etmektedirler. Rehber öğretmenler ceza ve disiplinle ilişkilendirme konusunda mesafelidir ve rehberlik servisinin disiplinle ilişkilendirilmesini doğru bulmamaktadır. Öğretmenlerin disiplin pratiklerine aldıkları mesafenin kurum içi pozisyonlarına bağlı olarak değişmesi dikkat çekicidir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin disiplini nasıl tanımladığı, gerekçelendirdiği ve disiplin mekanizması ile hangi kanallar ve pratikler aracılığı ile ilişkilendiği araştırılmıştır. Katılımcılar okuldaki disiplinin tanımında kontrol, düzen, ahlak, kurallar ve çevreye uyum kavramlarını kullanmıştır. Bu çalışmadaki disiplinin tanımındaki bulgular ile Ekici ve Akdeniz'in (2018) çalışmasındaki öğretmen adaylarının düzeni sağlamak amacıyla disiplinin sağlandığına ve sınıfın kontrol altında tutulduğuna yönelik metaforları benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenler disiplinin kurumsal işlevi ile birlikte toplumsal işlevine de vurgu yapmışlardır. Okuldaki disiplin tanımı ilişkin kavramlar eğitim sosyolojisindeki işlevselci paradigma bağlamında anlamlandırılabilir. Bu paradigma toplumsal düzeni korumayı merkeze alarak eğitimi bu amaç çerçevesinde toplumsallaşmanın bir aracı saymakta ve bunu gerçekleştirebilmek için bireylere ahlaki, kültürel ve toplumsal değerleri aşılamaktadır. Bu açıdan bakıldığında disiplin bireysel değil, toplumsal kolektif çıkarlar etkisinde oluşmaktadır (İnal, 1994; Durkheim, 2016). Bu çerçevede okunabilecek disiplin tanımlarında, öğretmenler ve okul yöneticileri, disiplini hiyerarşik formların, çevreye uyumun, istenilen

davranışların, toplumsal kuralların ve ahlak normlarının yeniden üretilmesini ve sürdürülmesini sağlayan, gerekli bir yapı ve eylemler (pratikler) bütünü olarak görmekte ve tanımlamaktadır.

Okulda disiplinin gerekçelendirilmesinde öğretmenlerin belirli toplumsal ve kurumsal yapıları öngörerek temellendirdikleri görülmüştür. Öğretmenler ve okul yöneticileri disiplini gerekçelendirirken okul, aile, ordu, askerlik, iş dünyası, düzen, başarı, uyum, verimlilik, denetim, kalkınma gibi toplumsal, siyasal ve ekonomik kavramları ön plana çıkarmışlardır. Bu kavramlar aynı zamanda eleştirel literatürde kapatılma kurumları olarak değerlendirilmektedir. Kapatılma kurumları okul, hapishane, kışla, akıl hastanesi, fabrika gibi kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu kurumlar belirli egemen normları dayatan, bireyleri terbiye eden, itaatkarlık ile bireyleri verimli kılan yapılar ve işleyişler barındırmaktadır (Foucault, 2000). “Bütün büyük disipline edici makineler – kışlalar, okullar, atölyeler ve hapishaneler- bireyi kuşatmayı, kim olduğunu, ne yaptığını, onunla ne yapılabileceğini, onu nereye yerleştirmek gerektiğini bilmeyi sağlayan makineler” olarak tarif edilmektedir (Foucault, 2005, s.214). Kapatılma kurumları yaklaşımını benimseyerek, katılımcıların disiplinin gerekçelendirilmesinde toplumsal yapı ve uyumun korunmasını gözetirken, birey (özne) olabilmeyi mümkün kılan bireysel ve toplumsal koşulları göz ardı etmekte oldukları görülmektedir. Çalışma bulgularında disiplinin tanımlanması ile gerekçelendirilmesi arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Disiplinin eğitim alanındaki etkisi makro - mikro düzeydeki toplumsal pratik ve yapılarla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmen ve okul yöneticileri için bu toplumsal yapı ve pratiklerin tesisi, sürdürülmesi ve korunması disiplinin gerekçesini oluşturmuştur. Bu çalışmada ortaya çıkan disiplinin tanımlanması ve gerekçelendirilmesinde bulgular ile Altınkaynak, Uysal, Taşkın ve Akman’ın (2018) çalışmasındaki disiplinin tanımlanmasındaki (kurallara uyma, düzeni sağlama-düzeni bozmama yolu ve düzenli yaşam biçimi) ve gerekçelendirilmesindeki (düzeni sağlamak, hedefe ulaşmak, sosyal yaşama hazırlamak, okula uyumu kolaylaştırmak) bulguların benzerlikler gösterdiği belirtilebilir.

Branş öğretmenleri ve okul yöneticileri disiplin ile kurdukları ilişkilerinde başarı, düzen, kurallar, rol model olma ve kontrol kavramlarının belirleyiciliğine dikkat çekmektedirler. Disiplinin tanımlanması ve gerekçelendirilmesinde başvurulan kavramlar, okuldaki aktörlerin disiplin ile ilişkilenesinde de benzer şekilde ifade edilmektedir. Bu çerçevede, uyum ve istikrar zemininde birlikte yaşamın koşullarının ve ortaklıkların sağlanmasında disiplinin önemi ifade edilmiştir. Disiplin ile kurulan ilişki konusunda öğretmenler arasında farklı yaklaşımların varlığı söz konusudur. Branş öğretmenleri ve okul yöneticilerinin çoğunluğu okulda hâkim olan disiplin anlayışını kabul etmekte, rehber öğretmenler ise disiplinle ilişkilenesinde eleştirel bir pozisyon belirlemektedirler. Rehber öğretmenler okul ödül ve disiplin kurulunda görevli olmadıkları halde disiplin süreçlerine dolaylı yoldan dahil edilmektedirler. Bu dolayım rehberlik servisini, ödül ve disiplin kurulundan bir önceki ara mekanizmaya dönüştürmekte ve okul içinde ön-disipline edici bir birim olarak konumlandırmaktadır. Kendilerini okuldaki disiplinin denetleyicisi ve uygulayıcısı olarak nitelendiren öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu disiplini gerekli ve önemli bulmuştur. Bir diğer bulgu ise, okuldaki kurumsal rollere göre okul yöneticileri, branş öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin disipline bakış açıları ve ilişkilenesinde farklılaşmakta oluşudur. Araştırmada katılımcılar disiplini okulda uygulanan pratikler ve süreçler üzerinden değerlendirmekte disiplinin yapısal kaynaklarının tespit ve eleştirisine yönelik pozisyon almamaktadırlar. Kültürel-toplumsal eşitsizlikler ve imtiyazların üretiminde belirleyici rolü olan okul kurumunu çevreleyen toplumsal yapıların (örneğin aile) ve işleyişlerin etkisinden bağımsız olarak disiplini tanımlayan, gerekçelendiren ve ilişkilendiren yaklaşımların eleştirisinin yapılması, disiplin üzerine gerçekleştirilecek çalışmalar için önemlidir (Bourdieu ve Passeron, 2014; Göktürk ve Ağın, 2020).

Bu çalışma sınıf yönetiminde ele alınan disiplinin geniş toplumsal, ekonomik ve kültürel mutabakatlar düzleminde değerlendirilmesini gerektiğini öne sürmektedir. Bu bağlamda okuldaki ödül ve ceza yaptırımına dayanan disiplin uygulamalarının ceza hukukuyla karşılaştırmalı eleştirel bir inceleme yapılabilir. Okuldaki aktörlerin disipline dair tanımlamaları ve gerekçelendirmeleri çocuk ve insan haklarına dayalı bir eğitim anlayışıyla değerlendirilebilir. Aile ve çevrenin okul disiplinine etkisi hem nitel hem karma yöntem ile araştırılabilir. Kamu okulları ile özel okulların disiplin yaklaşımları karşılaştırmalı ve sosyo-ekonomik temelli bir bakış açısıyla çözümlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akpınar, B. & Özdaş, F. (2013). Lise disiplin sorunlarının sınıf değişkeni açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1365-137.
- Aksoy, N. (2014). Sınıf içi kuralları. E. Karip (Ed.) *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 11-33). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aküzüm, C. & Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(2), 88-102.
- Altınkaynak Özen, Ş., Uysal Bayrak, H., Taşkın, N. & Akman, B. (2018). Çocukların ödül ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-12.
- Arslan, H. (2012). Sınıf kurallarının oluşturulması. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 97-109). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, Ö. & Yumuşak, G. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve kültür*. (Çev. A. Sümer ve L. Ünsaldı). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bozan, S. & Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 137-153.

- Brophy, J. (2011). History of research on classroom management. Carolyn M. Evertson ve Carol S. Weinstein (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary Issues*, (pp. 17-43). New York: Routledge.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. Leyla Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 2-11). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 255-269.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (Çev. Pelin Ergenekon). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Ekici, G. & Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının "sınıfta disiplin sağlamak" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 26-37.
- Ercan, L. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. Leyla Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 187-206). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. M. (2011). Classroom management as a field of inquiry. Carolyn M. Evertson ve Carol S. Weinstein (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary Issues*, (s. 3-16). New York: Routledge.
- Foucault, M. (2000). *Büyük kapatılma*. (Çev. Işık Ergüden ve Ferda Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2005). *Entelektüelin siyasi işlevi*. (Çev. Işık Ergüden, Osman Akinhay, Ferda Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gangal, M. & Öztürk, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1100-1118.
- Göktürk, D. & Ağin, E. (2020). Okul kurumunun kültürel-toplumsal eşitsizlik ve imtiyazların yeniden üretimindeki rolüne ilişkin bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 329-354.
- Güler, M. (2010). Sosyal psikoloji bakış açısından çocuk ve ergenlerde suçlu davranış gelişimi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 89, 355-372.
- İnal, K. (1994). Durkheim'in eğitim anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 511-518.
- Kayabaşı, Y. (2012). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplin sağlamadan farklı yanları ve temel özellikleri. Leyla Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (57-79). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kentli, D. F. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: Bir anlatı çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 290-302.
- Lewis, C. T. (1984). *A Latin dictionary founded on Andrews' edition of Feund's Latin dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Merriam, B. S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nişanyan, S. (2009). *Sözlerin soyağacı: Çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oktay, A. (2019). Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde tercih ettikleri disiplin modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 427-450.
- Punch, F. P. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sadık, F. & Arslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 115-138.
- Şahin, M. & Adıgüzelli, Y. (2015). Sınıf yönetimi sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 799-816.
- Taşkın, P. (2014). *Ortaöğretim okulları öğrencilere yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tertemiz, N. (2012). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. Leyla Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 109-135). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turan, Ş. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-15). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Türnüklü, A. (2014). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 194-231). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ünsal, H. (2018). Öğretmen adaylarının sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 519-531.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



| Araştırma Makalesi / Research Article |

## Bir KAÇD'nin Tasarım ve Uygulama Sürecinin Eğitimci Deneyimleri Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

### Investigating the Design and Implementation Process of a MOOC through the Experiences of Instructors

Seçil Tısoğlu<sup>2</sup>, Kadir Yücel Kaya<sup>3</sup>

#### Anahtar Kelimeler

KAÇD  
çevrimiçi öğrenme  
açık eğitim  
eğitsel tasarım ve  
uygulama

#### Keywords

MOOC  
online learning  
open education  
educational design and  
implementation

**Başvuru Tarihi/Received**  
03.07.2020

**Kabul Tarihi /Accepted**  
30.11.2020

#### Öz

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) eğitim alanındaki son yıllardaki gelişmelerde geniş ölçekli bir etkiye sahiptir. Bu derslerin tasarımı, özellikle çevrimiçi ve açık öğrenme kavramlarına yeni boyutlar kazandırmış ve öğretim tasarımı sürecine yönelik yeni bakış açılarının gelişmesine katkı sağlamıştır. Bilgi ve iletişim çağında değişen öğrenen ihtiyaçları, beklentileri ve profilleri de bu süreçte yeni tanımlamalar kazanmıştır. Öğrenen deneyimlerine yönelik çalışmalar mevcutken, geniş ölçekli olan bu derslerin tasarlanması ve bu sürecin öğreticiler açısından incelenmesine yönelik ise daha fazla çalışma yapılması gerektiği belirlenmiştir. Bu çerçevede, bu çalışmanın asıl amacı hem öğrenen hem de öğretici bakış açısına sahip olan kişilerin KAÇD ile ilgili yaşadıkları deneyimler dahilinde düşüncelerini, yaşadıkları zorlukları ve muhtemel çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Çalışmanın ikincil amacı ise bir KAÇD ortamının tasarım ve uygulanma sürecini detaylı incelemektir. Bu amaçlar çerçevesinde, bu çalışma tekli durum çalışması olarak tasarlanmış olup, durum hayata geçirilen bir KAÇD ortamı olarak belirlenmiştir. Çalışma verileri bu dersin tasarım ve uygulama sürecinde yer alan 10 kişiden oluşmakta olup, veriler nitel veri analiz yöntemiyle yorumlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre hem öğrenen hem de eğitimci deneyimlerine yönelik görüşler genelde olumlu olup özellikle bu süreçlerin profesyonel, mesleki ve bireysel gelişime katkı sağladığı fikrinde uzlaşmıştır. Öğrenen deneyimlerinde ortaya çıkan zorluklar iletişim, motivasyon başlıklarında toplanırken, eğitimcilerin yaşadıkları zorluklar ise tasarım, uygulama ve değerlendirme başlıkları altında incelenmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, öncesinde çevrimiçi öğrenme deneyimi olan eğitimcilerin KAÇD ortamını tasarlama sürecinde karşılaştıkları zorluklar, bu tarz öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanacağından ziyade yüksek katılımcı sayısının beraberinde getirdiği yeni durumlarla nasıl baş edebileceklerine yönelik durumlar ve stratejileri içermektedir.

#### Abstract

Massive Open Online Courses (MOOC) had a vast scale effect on recent developments in the field of education. Especially online and open learning concepts have gained new aspects from the design of these courses and it has contributed to develop new perspectives towards instructional design process. Changing learner needs, expectations and characteristics has acquired new meanings in the information age. There are many studies towards learner experience, however, there is a need for more studies about designing these massive courses and examining the process from the instructor perspective. In this regard, main purpose of this study is to reveal the opinions, challenges, and solutions about the MOOC experiences of people who have both the learner and instructor perspective. Secondary purpose of the study is to examine the design and implementation process of a MOOC environment in detail. In the light of these purposes, this study is designed as a single case study, and the case is specified as a MOOC environment that was put into practice. Participants of the study consisted of 10 people who were in the design and implementation of a MOOC platform and the data were analyzed with qualitative analysis methodology. Results of the study put forward that opinions were generally positive about the MOOC experience from both learner and instructor perspectives, and it was agreed that the process contributed the development of professional and personal development of the participants. Challenges emerged related with the participants' past learner experience are communication, lack of motivation, on the other hand, main challenges faced during the design and implementation process investigated around design, implementation and evaluation aspects. According to the results of this study, the challenges faced by instructors who have online learning experience in advance concentrated on states and strategies on how to deal with the new situations and problems introduced by the number of learners rather than how to design the MOOC environment.

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı 26. EDEN Yıllık Konferansında sunulmuştur.

<sup>2</sup> Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-5668-3769>

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-7561-980X>

## Extended Abstract

### Introduction

Throughout history, technology has played an important role on educational practices. One of the recent applications related to the technology integration into education is Massive Open Online Courses (MOOC). MOOC term was first used in the course as "Connectivism and Connective Knowledge" by George Siemens and Stephen Downes in 2008 (Conole, 2013; Yuan & Powell, 2013). After this year, many institutions and companies have provided different MOOC environments through worldwide. Two approaches shaped the MOOC movement which enable more hybrid approach to address the 21<sup>st</sup> century problems on education. Online education and its antecedent distance education provide the structure on how to convey instruction through internet. On the other hand, open education which evolved behind the idea of openness serves the idea of flexible, free access to education. Therefore, MOOCs are mostly referred to a blended version of online and open education approaches. However, the arguments about the distinction between MOOCs and the approaches are highly mentioned in the literature (Allen & Seaman, 2014; Wiley, 2014; Stracke et al., 2019).

MOOCs are the cooperative and collaborative environments that enable the participants to select courses through their needs and motivations (Milheim, 2103). In addition, MOOCs create a social environment that gathers many participants to organize and determine their learning environment and needs (McAuley, Stewart, Siemens & Cormier, 2010). There are some contradicting ideas about the benefits and the challenges of the MOOC practices. Yuan and Powell (2013) summarized the challenges in terms of sustainability, quality, pedagogical problems, completion and motivation. Similarly, Milheim (2013) and Richter and Krishnamurthi (2014) criticized the challenges as the completion rates, financial problems of creating and providing the courses, certification problems and reliability and the validity of the students' performances. Other problem is related to the assessment. Richter and Krishnamurthi (2014) and Spector (2014) explained the assessment problems as the difficulty for evaluating many people and giving appropriate and detailed feedback. Spector (2014) also argued that MOOCs could not yet provide instructional objects through intentionally designed activities. Moreover, social issues in MOOC environments are a critical challenge. Therefore, the methods for the social learning and support in this environment are still a problem (Bates, 2014). In general, designing, creating and implementing a MOOC environment holds potential issues and challenges for the instructors. Enlightening these challenges could be important for the future designs and providing potential solutions could guide the way.

### Method

This research was designed through single case study method (Yin, 2009) to analyze the participants' experiences on the MOOC environment. The case of this study was selected as a MOOC which was designed by a professor in a state university on South-east part of USA. The participants were the professor, the doctoral students and teaching assistants at that university who created a MOOC environment. 10 participants who had designed, developed and utilized the course was selected. Most of the participants (8 of 10) had learner experience on MOOCs in advance. The course, SMOOC (Social Media for Active Learning MOOC), which was presented in 2014/2015 as 4 weeks course, was investigated for the purposes of this research. The research questions were also defined based on the purposes which address to explore the experiences of participants on MOOC environment through learner and instructor's perspective, and to investigate the principles and processes on how to design and utilize a MOOC environment. The process of this research was developed through two phases. In the first phase (observation), researchers observed the MOOC environment in order to investigate the activities, materials, students' behaviors, and management issues. In the second phase (interview), interviews were conducted with the participants. The results were analyzed through qualitative analysis method as Creswell (2012) suggested.

### Result and Discussion

Three research questions shaped the result of this study. First part derived from the learner's perspective. Participants' main motives to attend MOOCs were to find supplementary materials, and to improve their teaching ideas. Related with the advantages of MOOCs from learners' side, easy access, flexibility, free of charges and expanding community of practice were prominent factors. Regarding challenges through learning experience were stated as limited interaction, lack of self-motivation, lack of certificate-degree and concerns about plagiarism. On the other hand, from the instructors' perspective, MOOCs have advantages on their professional development and online education perspective. Three stages emerged regarding the challenges while designing and managing the course: design, implementation and evaluation. To define a specific topic and provide guideline, quality of the content and the assessment (especially qualitative evaluation, discussion boards and social media activities) were highly stated issues. Furthermore, other challenges were mostly related with lack of time and highly-intensive workforce. In addition, the cost of the course was one of the criticized issues related to the workforce and sustainability of the course. For social interaction, many activities were used. Additionally, the quality of the grading system and the qualitative evaluation were also mentioned to consider. Lastly, the number of students and their background were issues to handle while designing the course but the team developed some strategies to address the challenges. Therefore, these strategies/solutions and the experiences of instructors who also have learner experiences could enlighten the future developments and studies about MOOCs.

## GİRİŞ

Yeni teknolojiler ve bu teknolojilerin eğitim alanıyla olan ilişkisi, yeni yaklaşımlar ve uygulamaların önünü açmaktadır. Son yıllarda teknoloji dahilinde evrimleşen eğitim yaklaşımı, öğrenmenin farklı boyutlarda değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Yeni nesil öğrenme yaklaşımlarındaki odak noktaları, özellikle sosyal ve işbirlikli öğrenme, dijital ve kaynakça zengin öğrenme, ücretsiz, açık, çevrimiçi ve gayri resmî öğrenme ile bireysel düzenleme gibi kavramları kapsamakta ve ihtiyaç ve isteklere yönelik büyük öğrenme ortamlarını ve deneyimlerini içermektedir (Bonk, 2016). Öğrenmenin geniş kitlelere ulaştırılması ve her kesimin erişimine açık olması fikri, temelde uzaktan öğrenme yaklaşımından beslenen çevrimiçi öğrenme ve herkese açıklık kavramından beslenen açık eğitim kavramlarını barındırmaktadır. Her iki yaklaşımı baz alan, geniş kitlelerin erişimine açılan ücretsiz ve açık dersler (Pilli ve Admiraal, 2016) ile eğitim sahnesine çıkan Kitleli Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD/MOOC) yaklaşımı, yeni nesil öğrenme ortamları ve öğrenen beklentilerini karşılamayı amaçlamıştır. Gelişen teknolojiyle ve bireysel, sosyal ve toplumsal dönüşüm dahilinde değişen beklentilerle beraber öğretim sürecinin daha öğrenen odaklı, bireysel, sosyal, profesyonel becerilere ve amaçlara odaklanan bir yapıya evrilmesi özellikle yükseköğretim kurumlarındaki geleneksel yapının değişimine katkı sağlamıştır. Bu değişim süreci de üniversitelerin daha popüler veya bilinir olmasına, üniversiteler arası rekabetin ve kalite algısının artırılmasına yönelik çalışmalara yol açmıştır (O'Connor, 2014).

2008 yılından bu yana tüm dünyada KAÇD uygulamalarının sayısı her geçen gün artmaktadır. Özellikle üniversitelerle iş birliğiyle zenginleştirilen platformlar (Coursera, edX vb.), bireysel eğitimcilerle desteklenen organizasyonlar (Udacity, Udemy vb.), profesyonel gelişim ve mesleki yeterlilik odaklı platformlar (Bilgelşi), KAÇD hareketinin günümüze kadar gelen uygulamalarından bazılarıdır. 2012 yılında üniversitelerle iş birliği çerçevesinde sunulan platformların artmasıyla popülerleşen KAÇD (Xiong ve Suen, 2018), eğitimde büyük bir değişim yaratacağına dair beklentilerin ve bu uygulamaların etkileri üzerine yapılan bilimsel çalışmaların sayısının oldukça artmasına neden olmuştur (O'Connor, 2014). Ancak, son yıllarda yapılan çalışmalarda, araştırmacıların çoğunlukla nicel çalışmalara yöneldiği (Veletsianos ve Shepherdson, 2016) ve öğretmenlerin deneyimleri, beklentileri ve görüşlerine yönelik çalışmaların oldukça az olduğu belirlenmiştir (Veletsianos ve Shepherdson, 2016; Lowenthal, Snelson ve Perkins, 2018; Askeroth ve Richardson, 2019). Ayrıca hem öğrenen hem de eğitmen deneyimine sahip katılımcıların her iki deneyimlerini de yorumlamalarına yönelik çalışma eksikliği göze çarpmaktadır. Öğrencilerin deneyim ve etkinliklerini iyileştirmek ve zenginleştirmek için çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki deneyimleri ve davranışları önemli bir rol teşkil etmektedir. Ek olarak, KAÇD'in yeni uygulamalarında ve öğretimsel yönlerini anlama konusunda, dersi tasarlayanlar önemli bir rol taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadaki eğitmen ve öğrenci deneyimlerinin KAÇD ortamlarını geliştirme açısından önemli sorunları ve konuları ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Temelde, her iki bakış açısına da sahip olan kişilerin deneyimlerini ortaya çıkarmak ve bu deneyimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

### Çevrimiçi Öğrenme ve Açık Eğitim Kaynakları

Temelini yaklaşık 100 yıllık bir tarihi olan uzaktan eğitim yaklaşımından alan çevrimiçi öğrenme, internet ve web teknolojisinin gelişimiyle beraber eğitimin bu teknolojiler vasıtasıyla çoğunluğun erişimine sunulması yaklaşımını benimsemektedir (Means, Toyama, Murphy, Bakia ve Jones, 2010). 1990 yılından itibaren ise, çevrimiçi öğrenme ortamları eğitim uygulamalarında yerini almaya başlamıştır (Pilli ve Admiraal, 2016). Çevrimiçi öğrenme yaklaşımları, öğretime dahil olma zamanı açısından (senkron [öğretici ve öğrenenin aynı zaman zarfında dahil olduğu öğretim ortamı] veya asenkron) (öğretimin öğrenen ve öğreticinin farklı zamanlarda dahil olduğu öğrenme ortamı); öğretim amacı açısından (tamamen çevrimiçi ortamlar ve hibrit ortamlar); ve öğretim yaklaşımı açısından (açıklayıcı öğrenme, aktif öğrenme ve interaktif öğrenme) farklı kategorilerde değerlendirilebilmektedir (Means vd., 2010). Bunun yanı sıra öğretimin nasıl sunulacağına dair sunulan farklı metotlar olsa da, Allen ve Seaman'a (2014) göre çevrimiçi öğrenme perspektifinden bakıldığında öğretimin nasıl sunulacağına dair yaklaşımlar 4 kategoriye ayrılabilir: geleneksel (içerdiği çevrimiçi içerik/kaynak yüzdesi: 0%), web destekli (içerdiği çevrimiçi içerik/kaynak yüzde aralığı: 1%-29%), hibrit (içerdiği çevrimiçi içerik/kaynak yüzde aralığı: 30% - 79%) ve çevrimiçi (içerdiği çevrimiçi içerik/kaynak yüzdesi aralığı: 80+%). Çevrimiçi öğrenme genellikle yüz yüze öğrenme ortamlarına alternatif veya bu ortamlara destek olacak şekilde üretilen dersler olarak tanımlanmaktadır. (Means vd., 2010). Bu çerçevede, çevrimiçi öğrenme dinamikleri, unsurları ve yaklaşımlarını değerlendirdiğimizde KAÇD yaklaşımının bazı noktalarda farklılaştığı ortaya çıkmıştır. KAÇD ortamındaki öğrenen profili ve beklentileri, ücretsiz ve açık erişim vurgusu ve geleneksel ders ortamlarında farklı olarak sunduğu ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile çevrimiçi öğrenme ortamlarından farklı bir çizgide ilerlemektedir (Allen ve Seaman, 2014). Bu noktada, çevrimiçi öğrenme genel anlamda yüz yüze öğrenme ortamında yer alan öğretim sürecindeki temel unsurlarla desteklenen bir yaklaşımı temsil ederken, KAÇD yaklaşımının ise çevrimiçi öğrenmenin bazı prensipleri yanında açıklık kavramı dahilinde yer alan açık eğitim ve açık eğitim kaynakları (AEK) yaklaşımlarını da gözetken bir öğretim yaklaşımını benimsediği söylenebilir.

Açıklık kavramı, içerisinde farklı unsurları barındıran kavramsal ve çok katmanlı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Açıklık felsefesi temelde geç orta çağ döneminden günümüze kadar eğitimde var olan bir kavram olarak tanımlanırken, tarihsel süreç boyunca ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelerle evrimleşen bir yaklaşım olarak benimsenmiştir (Peter ve Deimann, 2013). Zaman içinde farklı tanımlamalar dahilinde yorumlanan açık eğitim kavramı ise, özellikle son 20 yılda ortaya çıkan AEK ve KAÇD hareketleri ile beraber eğitime erişimin genişletilmesi yaklaşımından yeniden kullanım, açık lisans ve açık paylaşım kavramlarına doğru evrilmiştir (Weller, Jordan, DeVries ve Rolfe, 2018). Bunun sonucunda, AEK ve KAÇD hareketleri benzer açık eğitim felsefesi üzerinden yorumlansa da açık erişim ve açık kaynak yazılımları açısından farklı bir rota izledikleri gözlemlenmektedir. İlk defa 2001 yılında MIT tarafından hayata geçirilen Açık Ders Malzemeleri (ADM) projesiyle ders materyallerinin tüm kullanıcıların erişimine

açık ve ücretsiz olarak sunulmasıyla, AEK hareketinin ilk adımı atılmış oldu. 2002 yılında ise UNESCO Forum’da Açık Eğitim Kaynakları kavramının ilk resmi tanımlaması yapıldı (D’Antoni, 2008; Duval ve Wiley, 2010; Murphy, 2013). Bu tarihten sonra özellikle açık kaynak ve açık erişim yaklaşımı üzerinden devam eden ve ADM uygulamalarında ve çeşitli platformlarda karşımıza çıkan AEK hareketinin gelecekteki uygulaması olarak KAÇD hareketi ortaya çıktı. 2008 yılında, George Siemens ve Stephen Downes tarafından oluşturulan Connectivism and Connective Knowledge isimli çevrimiçi ders, KAÇD uygulamalarının başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Downes, 2012; Jacoby, 2014). Kitlesele çevrimiçi açık dersler kavramındaki kitlesele ifadesi geleneksel öğrenme ortamları ile kıyaslandığında yüksek katılımcı sayısına işaret ederken, çevrimiçi ifadesi 1990 yılından itibaren eğitimde kullanılmaya başlanan web tabanlı derslerin günümüzdeki kullanımını işaret etmektedir (Stracke et.al, 2019). Açık dersler kavramı ise bu hareket dahilindeki uygulamaları dolayısıyla tartışmalı olup, açık erişim, açık kaynak ve açık lisans kavramlarından beslenen AEK hareketinden (Wiley, 2014) farklı bir rota izlemektedir (Stracke vd., 2019). KAÇD yaklaşımı dahilindeki açıklık kavramı tüm öğrenenlere açık bir kayıt sistemi, ücretsiz içerik ve zaman kısıtlamasına tabi olmayan içerik erişimi, esnek öğretim program olarak tanımlanmaktadır (Sanchez-Gordon ve Lujan-Mora, 2014). Fakat çoğu KAÇD uygulamasında içeriğin ve materyalin açık kaynak koduyla paylaşılması veya içeriğin açık lisans ile diğer kullanıcılara sunulması konusunda AEK hareketinden farklı olarak açıklık felsefesiyle çelişen kısıtlamalar söz konusudur.

### Öğrenenlerin KAÇD Kullanma Nedenleri ve Deneyimleri

Alanyazın tarandığında kullanıcıları KAÇD ortamlarını kullanmaya neyin güdülediğiyle ilgili birçok çalışma olduğu görülmektedir. Belanger ve Thornton’a (2013) göre öğrenenlerin KAÇD’yi kullanma motivasyonları; yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek, tamamlama hedefi olmadan bir konuyu anlamak, eğlenmek, entelektüel istek, geleneksel eğitimdeki sınırlamalar olmadan öğrenme olarak belirtilmiştir. Benzer olarak Hew ve Cheung (2014) KAÇD kullanım motivasyonlarını belirli bir konuya ilgili olmak, bilgi düzeyini yükseltmek, ücretsiz kaynaklar bulmak, merak, şahsi meydan okuma ve sertifika almak olarak listelemiştir. Ek olarak, Zutshi, O’Hare ve Rodafinos (2013)’ün çalışmasındaki katılımcılar, diğer katılımcıların fikir ve çalışmalarını gördükleri için heyecan duyduklarını, böylelikle profesyonel gelişmelerinin desteklendiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler için sertifika/diploma almanın güdüleyici bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Hew ve Cheung, 2014; Kizilcec, Piech ve Schneider, 2013), fakat bu sertifikaların geleneksel öğrenme ortamlarıyla aynı kaliteye sahip olmadığı belirtilmiştir (Parr, 2013). Ayrıca, KAÇD’nin sunduğu erişim kolaylığı farklı öğrenen gruplarının ilgisini çekse de çalışmalar çoğu kullanıcının hali hazırda bir resmî diplomaya sahip olduğunu ve kullanıcıların çoğunluğunun yetişkin yaşam boyu öğrenciler olduğunu ortaya koymuştur (Yuan ve Powell, 2013; Macleod, Haywood, Woodgate, ve Akhatnai, 2015). Yayınlanan bir çalışmada da belirtildiği üzere KAÇD kullanım nedenleri kariyer gelişimi, profesyonel gelişim/sertifika edinimi, çevrimiçi öğrenme ortamlarını inceleme, yeni bilgiler edinme ve yeni insanlarla tanışma olarak belirtilmiştir (Macleod, Haywood, Woodgate, ve Akhatnai, 2015). Yukarıda belirtildiği gibi kullanıcıların daha çok ilgilerini çeken ve ihtiyaç duydukları konuları takip etmek istemeleri, sertifika almanın veya dersi tamamlamanın temel motive edici öğeler olmadığını ortaya koymaktadır.

Liu, Kang ve McKelroy’un (2015) çalışmasında 409 katılımcıya anket uygulanmış ve katılımcıların KAÇD ortamına katılma nedenleri ve bu süreçteki deneyimleri araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre katılımcıların amaçları bireysel ve profesyonel amaçlı bilgi edinme, ders içeriklerine erişim, gelecek meslek seçimi ve sertifika alma olarak belirlenmiştir. Deneyimleri konusunda ise yüz yüze veya çevrimiçi eğitimle karşılaştırıldığında katılımcıların yarıdan fazlası KAÇD sürecini olumlu olarak değerlendirirken (esnek öğrenme ortamı, içerik kalitesi, erişim kolaylığı ve iletişim kolaylığı), bir kısım katılımcı ise süreci olumsuz olarak (düzensiz/dağınık öğretim ortamı, geribildirim eksikliği, motivasyon eksikliği) değerlendirmiştir. Pozon-Lopez, Higuera-Castillo, Munoz-Leiva ve Liebana-Cabanillas’ın (2020) çalışmasında ise öğrenenlerin KAÇD kullanma niyetleri ve kullanma deneyimindeki doyum ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmaya göre, kullanma niyetini yordayan en önemli faktörlerin deneyimdeki doyum ve otonom motivasyon olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, kullanım doyumunu belirleyen önemli faktörlerin de dersin kalitesi, kullanışlılığı ve eğlendirme değeri olduğu bulunmuştur.

Üstteki çalışmalarda da bahsedildiği üzere katılımcıların KAÇD uygulamalarına katılma motivasyonları yanında yaşadıkları deneyimler de sürecin değerlendirilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Zutshi, O’Hare ve Rodafinos (2013) çalışmalarında katılımcıların diğer öğrenenlerin çalışmalarını ve fikirlerini görme konusunda heyecanlı hissettiklerini fakat hepsinin tartışma etkinliklerine katılmadıklarını veya tamamlamadıklarını belirtmişlerdir. Hatta bazı öğrencilerin bu etkinlik ve etkileşimleri fazla yorucu buldukları vurgulanmıştır. Öğrenci bakış açısına göre diğer engellerden biri de tek başına veya bir grubun parçası olarak hissetmemek olarak belirtilmiştir (Zutshi, O’Hare ve Rodafinos, 2013). Bazı öğrencilerin bir grubun parçası gibi hissetmemelerinin nedeni grubun herkesin birbirini tanıyabileceği seviyenin çok üstüne öğrenci sayısına sahip olması olarak değerlendirilebilir. Hew ve Cheung’un (2014) derlemesine göre ise öğrenenlerin süreçte karşılaştıkları engeller: özendirici eksikliği, tartışma forumlarındaki odak konu eksikliği, konu hakkında ön bilgi eksikliği, belirsiz ölçme unsurları ve beklentiler, geribildirim/yardım eksikliği ve zaman sıkıntısı olarak sıralanmıştır.

### KAÇD Tasarımı ve Karşılaşılan Engeller

Öğretim tasarımı modelleri, temel anlamda öğretim teorilerinin prensiplerinin nasıl uygulanacağına dair öğrencilerin yönlendirilmesini sağlayan basamakları detaylandıran aşamalar ve süreçler bütünüdür (Driscoll, 2000). 1960’lar ve sonrasında ortaya çıkan, öğretim sürecinin ve kaynaklarının düzenlenmesi ve etkinliğinin artırılması çerçevesinde şekillenen öğretim tasarımı modellerinin (Zhu, Bonk ve Sari, 2018) bazılarının çevrimiçi öğrenme ortamları için uygun olabileceği belirlenmiştir (Branch and Dousay, 2015). Temelde bilinen ADDIE modeliyle benzer unsurlar barındıran bu tasarım süreçleri, KAÇD tasarımı ve



uygulama aşamalarında eğitimler açısından faydalı olabilmektedir. Temelde uygulanacak adımlar öğretim tasarımı modelleriyle çizilse de uygulanacak pedagojik yaklaşımlar KAÇD uygulamaları düşünüldüğünde iki farklı rotada değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, cMOOC ve xMOOC olmak üzere iki farklı tür KAÇD ortaya çıkmıştır (Jacoby, 2014). cMOOC türü, bağlantıcılık (connectivism) pedagojisi dahilinde sosyal iletişim ağı ve sosyal beceriler kavramlarını benimserken, xMOOC geleneksel öğretim yöntemlerinden beslenen, öğretici tabanlı ve bireysel öğrenmeyi daha çok göz önünde bulunduran bir öğretim yaklaşımını benimsemektedir (Downes, 2012; Pili ve Admiraal, 2016). Genelde literatürde bu kategoriler kabul görse de bazı çalışmalarda farklı unsurlar gözetilerek oluşturulan KAÇD sınıflandırmaları mevcuttur (Clark, 2013; Conole, 2014; Pili ve Admiraal, 2016; Liyanagunawardena vd., 2019). Buna rağmen, farklı isimlerle uygulamaya konulan KAÇD'lerin büyük bir kısmının, cMOOC ve xMOOC yaklaşımlarında benimsenen pedagojik altyapıların harmanlanmasıyla ortaya çıktığı belirlenmiştir. Tasarım ve uygulama sürecinde yararlanılan süreçlerin haricinde, özellikle bu süreçte yaşanan deneyimler, bu sürecin avantajları ve karşılaşılan engeller, KAÇD çalışmalarında üzerinde durulması önemli olan konulardandır. Ancak, spesifik ortam ve içerik dahilinde farklılaşan öğretim tasarımı yaklaşımları ise yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle, KAÇD yaratma, yönetme ve sürdürülebilirliğini sağlama sürecinin teknolojik, lojistik ve pedagojik unsurlar açısından düşünülmesi gereken bir süreç olduğu ön plana çıkmaktadır (Alario-Hoyos, Perez-Sanagustin, Cormier, Delgado-Kloos, 2014). Teknolojik unsurlar derslerin sağlanacağı teknik altyapı unsurlarını, lojistik unsurlar da bu süreçte harcanacak olan iş gücünü temsil ederken, pedagojik unsurlar KAÇD'nin bünyesinde barındırdığı çevrimiçi öğrenme ortamları ve öğrenen özelliklerini farklılıklarını dikkate almaları gereken bir yapıyı işaret etmektedir (Alario-Hoyos, Perez-Sanagustin, Cormier, Delgado-Kloos, 2014)

Alan yazın taramasında, KAÇD uygulamalarında karşılaşılan engeller ve bu uygulamanın sunduğu yararlar hakkında çeşitli sonuçlar olduğu görülmüştür. Yuan ve Powell (2013) bu süreçte karşılaşılan engelleri şu kelimelerle özetlemektedir: sürdürülebilirlik, kalite, pedagojik sorunlar, tamamlama ve motivasyon. Benzer olarak Milheim (2013) ve Richter ve Krishnamurthi (2014) de bu süreçte karşılaşılan engelleri şu şekilde listelemiştir: öğrenenlerin dersi tamamlama oranları, dersi yaratma ve sürdürme aşamasındaki finansal sorunlar, sertifikasyon sorunları, öğrenci performanslarının değerlendirilmesindeki geçerlilik ve güvenilirlik sorunları. Belirtilen çeşitli engeller arasında ön plana çıkan unsurlar 4 kategoride değerlendirilebilir: iletişim, pedagojik unsurlar, zaman yönetimi ve ölçme ve değerlendirme. Tasarım sürecinde düşünülen önemli unsurlardan biri iletişimi sağlamaktır. Farklı türlerde şekillenebilen iletişim unsurunun (öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici, öğrenen-ortam, öğrenen-içerik) online eğitimi de kapsayacak şekilde tüm eğitim süreçleri için önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Stracke vd. 2018). Hew ve Cheung'un (2014) literatür dahilinde derledikleri çalışmalardan çıkan sonuçlara göre, öğreticilerin tasarım sürecinde yaşadıkları 4 engel ön plana çıkmıştır: öğrenci yanıtı/ortama katılımın eksikliği, öğrenci geribildirim eksikliği, zaman ve para sıkıntısı ve ölçme ve değerlendirme problemleri. Bu problemlerden, öğrencilerin ortamla, diğer katılımcılarla ve öğreticilerle iletişimini sağlamada problem yaşadığı belirlenmiştir.

Tasarım ve uygulama süreci pek çok unsuru içinde barındıran kompleks bir yapıyı içermektedir. Bu süreçte yararlanılan pedagojik yaklaşımlar ve öğretim sürecinin planlanması ve uygulama aşamaları pek çok zorluğu beraberinde getirmektedir. Sari, Bonk ve Zhu'nun (2020) çalışmasına göre tasarım ve uygulama sürecinde karşılaşılan önemli engeller; öğrenenlerle işbirliği, ortama dahil olmalarını sağlama için çeşitli uygulamalar geliştirme, video geliştirme süreci ve zaman kısıtlamaları olarak belirtilmiştir. Bu unsurlar özellikle dersin kalitesine yönelik algıya etkisine yönelik çalışmalarda ortaya çıkabilmektedir. Lowenthal, Snelson ve Perkins'in (2018) yaptığı çalışmada öğreticilerin motivasyonlarının, öğretim deneyimlerinin ve KAÇD uygulamasının eğitsel değerine dair görüşlerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, ders vermeye yönelik içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre daha ön planda olduğu, online pedagojik yaklaşımlar konusunda profesyonel deneyim kazandıkları ve KAÇD dahilinde yer alan bazı engellerin derslerin kalitesine yönelik algıya etki ettiği ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra, tasarım sürecinde düşünülen öğelerden birisi olan dersi yarıda bırakma (dropout), özellikle tasarlanan derslerin kalitesinin düşük olduğu algısına yol açmış ancak bu yaklaşımın mantıklı bir çıkarsama olmadığı belirtilmiştir (Stracke, vd., 2018).

Ölçme ve değerlendirme konusu ise temelde çevrimiçi öğrenme sürecinde var olan endişelerin KAÇD ortamında karşılaşılan yüksek sayıda katılımcıyla beraber farklı endişelerin de beraberinde gelmesine neden olmuştur. Richter ve Krishnamurthi (2014) ve Spector (2014) temelde ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunu çok sayıda insanı değerlendirmenin zor olması ve uygun ve detaylı geri bildirim vermenin zorluğu ile açıklamaktadırlar.

En çok değinilen engel olan zaman yönetimi mevzuu da temelde tasarım sürecinde ve uygulama süreçlerinde karşımıza çıkmaktadır. Öğreticilerle yapılan bir diğer çalışmada, karşılaşılan en önemli engellerin pedagojik endişelerin giderilmesi, teknik problemlerin çözülmesi, harcanan zaman olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmaya göre ayrıca eğitim veren kişilerin bu engellerin farkında olduğu ve temelde bu deneyimi yaşamaktan memnun oldukları ortaya çıkarılmıştır (Evans ve Myrick, 2015).

## YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı bir KAÇD ortamının tasarımı, sunumu ve kullanımındaki anahtar noktaları ve deneyimleri detaylıca ortaya koymaktır. Bu amaç ışığında, araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Yin'in (2009) önerdiği gibi, olay (KAÇD ortamı), gerçek yaşam bağlamında (bir KAÇD ortamının tasarımı ve uygulaması süreci) özgül kullanıcılarla (KAÇD tasarım ve geliştirme grubu) incelenmiştir. Ek olarak, bu özel durumda (üniversitede bir öğretim üyesi tarafından sunulan dersi) uygulamanın detaylı bir açıklaması sunulacaktır. Dolayısıyla bu çalışma tekil durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Eğitimci ve öğrenen bakışıyla KAÇD kullanıcılarının deneyimleri ve görüşleri nelerdir?

2. Bir KAÇD tasarımı ve yönetimi esnasında karşılaşılan zorluklar/engeller nelerdir?
3. Tasarım ve uygulama sürecinde karşılaşılan engeller için üretilebilecek çözümler nelerdir?

Bu araştırma dahilinde incelenen KAÇD ortamı, Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusunda bulunan bir devlet üniversitesinde bir profesör ve asistanları tarafından tasarlanan ve uygulanan bir KAÇD dersinin detaylı incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu ders KAÇD olarak tasarlanmış olup, özellikle derslerinde sosyal medya unsurlarından faydalanmak isteyen eğitimciler hedef alınmıştır. Bu ders 2014/2015 yarıyılında tek dönem açılmış olup yaklaşık 4 hafta boyunca sunulmuştur.

### Katılımcılar

Dersi tasarlayan, yöneten ve uygulayan toplam 17 kişiden (1 öğretim üyesi ve 16 araştırma görevlisi veya doktora/yisans öğrencisi) oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile bu kişilerden katkısı ve tasarımdaki rolleri göz önünde bulundurularak, deneyimleriyle ilgili yeterli bilgi sunabilecek 10 katılımcı seçilmiştir. Bu katılımcıların herhangi bir bilgisi paylaşılmayacak olup bu çalışma boyunca "eğitmen" veya "katılımcı" olarak isimlendirileceklerdir. Eğitmenlerin hepsi belirtilen üniversitede yüksek lisans veya doktora eğitimin devam ettiren veya araştırma görevlisi olarak çalışan kişilerden oluşmaktadır. Ayrıca tüm katılımcılar (öğretim üyesi de dahil olmak üzere), öğretim teknolojisi alanında çalışan veya uzmanlaşan kişilerden oluşmaktadır.

### Veri Toplama

Bu çalışmanın uygulanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada araştırmacılar etkinlikleri, materyalleri, öğrenci davranışlarını ve yönetsel sorunları inceleyebilmek için KAÇD ortamını dersin baş asistanı ile birlikte gözlemlemiştir. Bu süreçte ayrıca verilen ders ile ilgili veri dosyaları da toplanmıştır. Bu dosyalarda genelde dersi alan katılımcılarla ilgili bilgiler yer almakta olup bu bilgiler çalışmanın odak noktasında yer almasa da sonuçların yorumlanması açısından faydalı olmuştur. İkinci aşamada ise katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları KAÇD ortamını yaratma, yönetme ve uygulama süreçlerini ve deneyimlerini açığa çıkarmak için hazırlanmıştır. Her bir katılımcı ile görüşme yaklaşık 45-60 dakika sürmüş olup, bu görüşmeler yüz yüze veya çevrimiçi görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir.

### Veri Analizi

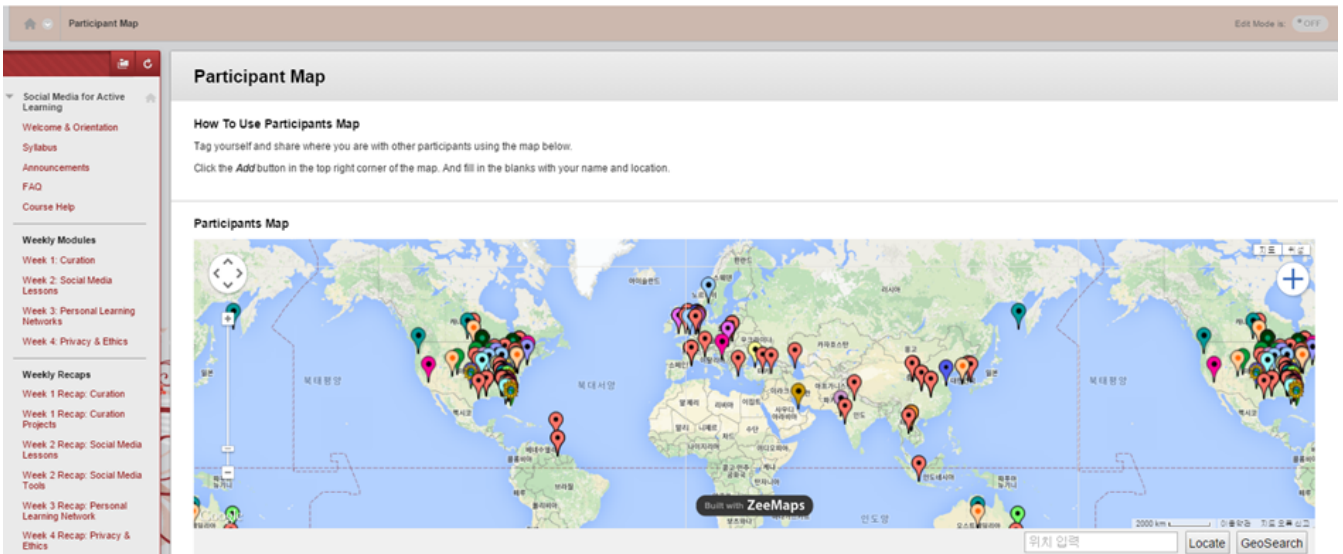
Katılımcılardan toplanan verilerin analizi için NVivo programı kullanılmış olup, nitel analiz yöntemleri takip edilmiştir. Önerildiği gibi tüm görüşme dosyaları transkript edilip öncelikle kodlara ayrılmış, sonrasında da temalar oluşturulmuştur (Creswell, 2012). Oluşturulan kodlar ve temalar alandan başka bir uzman tarafından da kontrol edilmiştir. Ayrıca görüşme ve gözlem verileri birleştirilmiş ve sonuçlar, bu kodlar ve temalar çerçevesinde araştırma sorularına cevap olacak şekilde yorumlanmıştır.

### Sınırlılıklar

Bu çalışma, tekli durum çalışması olarak tasarlanmış ve üretilen tek bir ders üzerinden gözlem yapılmıştır. Ayrıca bu çalışma ve sonuçları, bu dersi tasarlayan katılımcıların deneyimleri ve gözlemleriyle sınırlıdır.

### Ders Ortamı

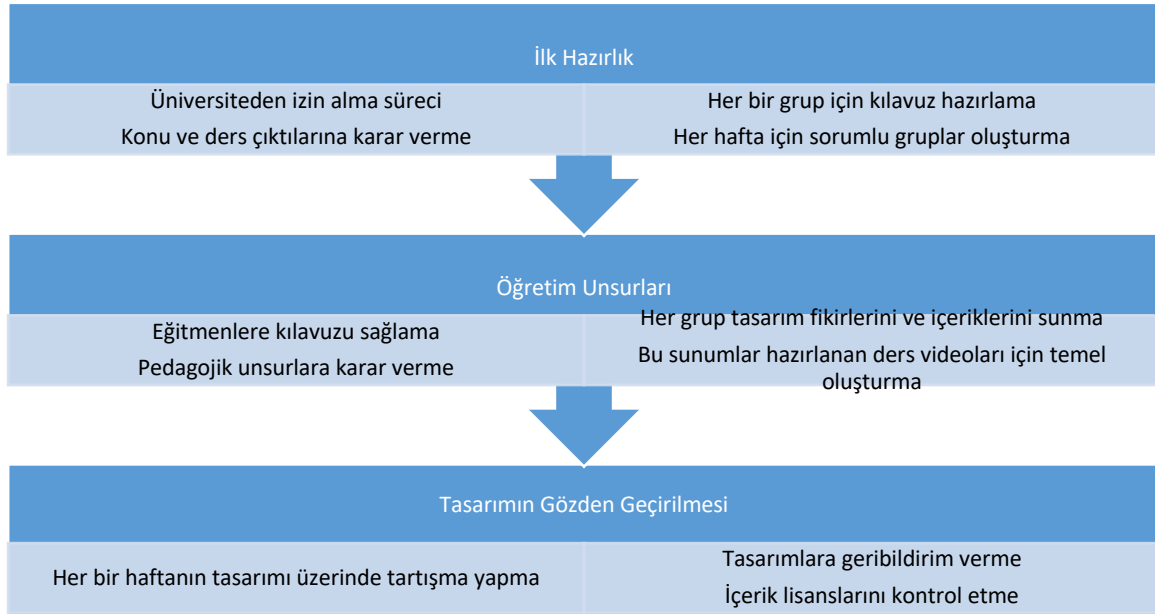
KAÇD öğrencilerin öğrenme işlevlerini sosyal medya kullanarak desteklemek isteyen eğitimciler için bir çevrimiçi öğrenme ortamı olarak tasarlanmıştır. Proje 4 hafta Blackboard isimli ders yönetim ortamı üzerinden sunulmuştur ve her hafta sosyal medyanın farklı bileşenlerini öğretmek üzere tasarlanmıştır (Hafta 1/oluşturma, Hafta 2/sosyal medya dersleri, Hafta 3/kişisel öğrenme ağları, Hafta 4/mahremiyet ve etik). Her hafta farklı bir modül olarak tanımlanmış ve bu modüller konular bazında ayrıştırılmıştır. Ders etkinlikleri ve adımları Şekil 1'de sunulmuştur. Ders 4 hafta boyunca, farklı yerlerden toplamda 600 kişi kaydolup katılmıştır.



Şekil 1. Ders kaydolmuş katılımcı haritası

## Tasarım Süreci

Tasarım sürecindeki etkinlikler 3 aşamada planlanmıştır (Şekil 2). İlk aşamada öğretim üyesi ve lider araştırma görevlisi konu, içerik ve uygulanması planlanan aktiviteler hakkında araştırma yapmışlardır. Bu araştırma sonucunda derlenen bilgilerle dersi tasarlayan diğer eğitmenlere bir kılavuz hazırlamışlardır. İkinci aşamada, öğretim üyesi hariç 16 kişiden oluşan eğitmen grubu dörderli gruplara ayrılmış ve her grup her bir haftadan sorumlu eğitmenler olarak atanmıştır. Hazırlanan kılavuzlar da her bir grubun kendi modülünde tasarlayacağı pedagojik unsurlara (içerik, ödevler, iletişim unsurları, ölçme ve değerlendirme, kaynaklar) yönelik sunulmuştur. Buna ek olarak, her bir eğitime dersin uygulanma sürecinde yapacakları görev tanımlamaları da verilmiştir. Son aşamada ise, her bir grup kendi haftaları için hazırladıkları tasarımları sunmuş ve bu haftalar için ortak bir tasarım fikrinde uzlaşmıştır.



Şekil 2. KAÇD tasarım süreci

## Uygulama Süreci

4 haftalık mini bir açık ders olarak tanımlanan SMOOC, katılımcıların 4 haftalık süreçte her hafta için verilen uygulamalar ve ödevleri tamamlamaları dahilinde rozet kazanmalarını sağlayan bir sistem olarak tasarlanmıştır (Şekil 3).

Şekil 3. KAÇD ders ortamı ve haftalık etkinlik örneği

Uygulama sürecinde ise Resim 4'te görüldüğü üzere farklı uygulamalar ve etkinlikler karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar derse katıldığında ilk olarak derse ısınma etkinlikleri ve kısaca dersi tanıtan tanıtım videosuyla karşılaşmaktadırlar. Onun haricindeki tüm uygulamalar tamamen katılımcıların isteğine göre kullanılabilir şekilde düzenlenmiştir. Haftalar birbirini takip eden ders

İçerikleri yerine sosyal medya kullanımının farklı unsurlarını içeren birbirinden farklı modüller olarak düşünülmüştür. Bu nedenle katılımcılar, ihtiyaçlarına göre haftalık modülleri takip edebilir ve ilgi duymadıkları modülleri geçebilmektedirler. Her bir modülde yer alan etkinlikler ise: konuyla ilgili video, akademik kaynaklar, sunum veya ek videolar ve ölçme değerlendirme şeklindedir. Haftalık verilen içerikle ilgili kaynakların yanında öğrencilerin değerlendirilmesi için 3 farklı değerlendirme yöntemi kullanılmıştır: tartışma panosu, çoktan seçmeli sınavlar ve projeler. Tartışma panosu her haftanın sonunda verilen 3 soruya yanıt verilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca haftalık olarak farklı dilde tartışma grupları da oluşturulmuş (İngilizce, İspanyolca, Korece ve Çince) ve katılımcıların iletişimini arttırması amaçlanmıştır. Not vermekten ziyade geçme/kalma sistemi üzerinden puanlandırma yapılmıştır. Sınavlar haftalık modülde otomatik notlandırılan bir sistem üzerinden değerlendirilmiştir. Her bir haftanın sonunda verilen projelerin notlandırılması konusunda sadece başta rozet kazanmak istediğini beyan eden katılımcıların projeleri değerlendirilmeye alınmıştır.

Bu süreçte katılımcıların derse dahil olmalarını ve iletişimi arttırmak amacıyla da haftalık konuyla alakalı bir konuk konuşmacıyla gerçekleştirilen webinar uygulaması, tartışma panoları ve sosyal medya platformları (Facebook ve Twitter) oluşturulmuştur. Özellikle sosyal medya platformları tartışma panolarına benzer ama daha gayri resmî şekilde kullanılmış olup, modülden sorumlu eğitmenler tarafından öğrencilere ilgilerini arttırmak için sorular sorulmuştur.



#### Şekil 4. KAÇD ortamındaki haftalık uygulamalar

Uygulama sürecinin yönetilmesinde de eğitmenlerin sorumluluğunda olan bazı görev dağılımları yapılmıştır. Kendi modüllerini tasarlama sürecinden sorumlu olmalarının yanı sıra, her bir eğitmen farklı uygulamaların yürütülmesinden sorumlu hale getirilmiştir (5 eğitmen tartışma ortamındaki yazılanların değerlendirmesinden sorumluyken, 3 eğitmen sosyal medya yazışmalarını yönetmekle görevlendirilmiştir). Bu şekilde, takım çalışması ile tasarım ve uygulama süreçleri ve dersin işleyişindeki düzen sağlanmaya çalışılmıştır.

## BULGULAR

Görüşmelerin analizi sonucunda temalar ve alt temalar ortaya çıkmıştır (Tablo 1). Görüşmede katılımcılara KAÇD ile ilgili deneyimlerine yönelik sorular sorulmuş, eğer söz konusu projeden önce KAÇD deneyimleri varsa (eğitmen veya öğrenen olarak) açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların tamamının önceden KAÇD deneyimi olmuş; bunlardan ikisi eğitmen, sekizi öğrenci olarak bir KAÇD ortamına dahil olmuştur. Çoğunlukla kullanılan platformların Coursera ve edX olduğu belirtilmiştir.

Tablo 1. Nitel analiz sonuçları, temalar, kodlar

	Kullanım	Avantajlar	Zorluklar	Çözümler
Öğrenen Deneyimi	Ücretsiz/Açık ders	Mesleki gelişim	Öz-güdüleme	Rozetler
	Kolay erişim	Bireysel gelişim	Etkileşim	-
	Bireysel öğrenme ağı	Destekleyici materyal		Nitel değerlendirme
	Uygulayıcı topluluk			Tartışma panosu / Sosyal medya iletişimi / Webinarlar
Eğitmen Deneyimi		Mesleki gelişim	Konu seçimi	Spesifik konu
		Yeni bakış açısı	Rehberlik	-
		Çevrimiçi eğitime odaklanma	Öğrenci sayısı	Grup başı 25-30 öğrenci
			Maliyet	-
			İşgücü/emek	Her gruba ayrı görev dağıtmak
			Zaman yetersizliği	Otomatik değerlendirme / Akran değerlendirme
			Nitel değerlendirme	Görevi tamamlayacağını söyleyen öğrencilerin ödevini değerlendirme

## Öğrenen Deneyimi

### KAÇD Ortamlarını Kullanma Sebepleri

Katılımcılar bu proje öncesinde öğrenen olarak katıldıkları KAÇD ortamlarına katılma nedenlerini; merak, ilgilendikleri konular hakkında bilgi sahibi olmak, destek materyali bulmak, ücretsiz ders veya kaynaklar bulmak, profesyonel/mesleki gelişimi artırmak ve bireysel gelişim olarak belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu KAÇD ortamlarını kullanmaya ortamı keşfetmek ve ortamda neler olduğunu merak ettikleri için başladıklarını belirtmişlerdir. Ek olarak, bu ortamları kendi derslerine yardımcı materyaller bulmak için;

*“KAÇD benim için destek materyal, yardımcı demek. Belirli bir konuda kaynakları almak için tek seferlik alışveriş yaptığım bir mağaza gibi.”*

öğretmeni oldukları dersler konusunda yeni fikirler edinerek mesleki gelişim sağlamak için;

*“Lisans dersi veriyorum ve verdiğim derslere çok benzer derslere bakıp yeni fikirler ediniyorum.”*

ve merak ettikleri konular hakkında bilgi temin etmek için kullandıklarını belirtmişlerdir.

*“Her zaman yeni şeyler öğrenmeyi sevmişimdir. İlk olarak ilgimi çeken bir ders seçiyorum. Tabi ki mühendislik dersleri gibi dersleri seçmiyorum. O konuları bilmediğim için. İçeriği becerilerimi geliştirmeme yardım eden dersleri seçmek istiyorum.”*

### Öğrenen Deneyimine Göre KAÇD Avantajları

Katılımcılar, daha önceki KAÇD öğrenen deneyimlerindeki avantajlardan bahsetmişlerdir. Bu avantajlardan en yaygın bahsedileni, öğrenenden beklenen bir yükümlülük olmaması ve ücretsiz kaynağa kolayca ulaşma imkânı olarak ortaya çıkmıştır.

*“Cebir gibi bir ders mesela, ben üniversite 1. Sınıf öğrencisiyken KAÇD’ler olsaydı, üniversitede para verip dersi almadan önce KAÇD’de alırdım. Çünkü matematikle aram iyi değil ve birkaç kez cebir dersi almak zorunda kaldım. Ve birkaç kez ücretini ödemiş oldum. KAÇD’ler olsaydı hiçbir sonuca katlanmadan dersi alırdım. Oradan tekrar tekrar alır ve öğrenirdim. Öğrendikten sonra üniversitede ücretiyle dersi alıp dersi geçerdim.”*

*“Bence destekleyici ve kritik bir şey... Nüfusu kalabalık ülkeleri için, fiziksel olarak derse katılamayanların olduğu yerlerde, KAÇD gibi çevrimiçi ortamlardan daha fazla yararlanabilirler.”*

Katılımcılardan bazıları öğrencilerin uygulayıcı topluluklarını ve kişisel öğrenme ağlarını genişletmeleri için KAÇD ortamlarındaki iletişimin önemini vurgulamıştır. Sosyal iletişim, öğrenen deneyimlerindeki avantajlardan bir diğeri olarak öne sürülmektedir.

*“Benim için asıl soru ‘KAÇD bana Wikipedia’nın sunmadığı ne sunuyor. Bence sunduğu wikinin öğrencilere sağlamadığı uygulayıcı topluluk potansiyelini sunmasıdır.”*

*“Benzer ilgiye sahip kişileri bulabiliyorduk. Bu KAÇD’de de bazı öğrencilerin ismini hatırladım ve sosyal medya hesaplarını paylaştılar. Ve onlarla bağlantı kurdum yani bireysel öğrenme ağımızı genişletmek mümkün.”*

Ek olarak bir katılımcı diğer insanlarla bir bağ kurmanın ve ilişki kurabilmenin önemini vurgulamıştır. Bu katılımcı KAÇD'leri etkileşim özelliği için tercih ettiğini belirtmiştir.

“Bir KAÇD tamamlarsanız sonunda aktif olan bazı akranlarınızı bulmuş oluyorsunuz. Yani düşününce bir KAÇD dersini ve açık ders kaynaklarını tamamladığınızda, sonuç olarak elinize geçen tamamen farklı. KAÇD'de başarılı olursam diğer açık ortamlar gibi bir sürü şey öğrenirim. Fakat aynı zamanda diğer başarılı öğrencilerle ilişki de kurmuş olurum.”

### Öğrenen Deneyimi Esnasında Karşılaşılan Zorluklar

Öğrenen bakış açısını içeren son bölüm bu deneyim esnasında karşılaşılan zorlukları içermektedir. Katılımcılardan ikisi herhangi bir KAÇD ortamına katılmadan önce bu dersin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamayacağına karar vermenin ve bu süreçte harcanan zamanın engel yarattığından bahsetmişlerdir. Ek olarak bir katılımcı dersi bitirmek için motivasyonunu yüksek tutmanın zorluğundan söz etmiştir.

“Bence öğrenci tarafındaki temel sorun motivasyon; öz-güdülemeyi tanımadığın, konuya ilgisi olan, senin kadar konuya senin kadar odaklanmamış veya bambaşka bir deneyime odaklı rastgele insanlarla birlikte dersi tamamlayacak kadar sürdürebilmek.”

Yapılan görüşmelerde, katılımcılardan özellikle KAÇD'lerdeki ve Açık Ders Kaynaklarındaki kendi kullanıcı özelliklerini tanımlamaları istenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu kullanıcı profillerini “pusucu” olarak nitelemiş ve sadece ortamda gezinip kaynak ve ödev bulmak; tartışmaları okumak için kullandıklarını belirtmiştir. Bu katılımcılar, dersin gereksinimlerini hiç tamamlamadıklarını fakat ihtiyaç duydukları bilgi ve kaynakları seçip aldıklarını söylemişlerdir.

“Aslında birden fazla KAÇD'ye kaydoldum ama hepsini tamamlamadım. Bir çeşit pusucuydum, neyse yani diğer KAÇD'lerdeki platform ve derslerin yapısına oldukça aşınaydım.”

“(KAÇD ortamında) öğrenciydim ve aslında birkaç KAÇD'yi de keşfettim fakat hiçbirini tamamlamadım, etkinliklerin hiçbirini yapmadım. Sadece birkaçını keşfettim özellikle biz bu dersi tasarlamadan bir yıl önce”

“Başka birkaç KAÇD'de bir anlamda pusucu oldum. Zaten canlı webinar dersleri de yoktu. Yani şöyle düşündüm ‘tamam bu kaynaklardan yararlanabileceğin, modülleri inceleyebileceğin düzenli bir internet sitesi ama kendi değerlendirme mi de yapmayacağım’”

Başka bir katılımcı ücretsiz erişim özelliği nedeniyle kendini açık ders malzemeleri/açık eğitim kaynaklarını kullanmaya daha eğilimli gördüğünü belirtmiştir.

“Açık eğitim kaynaklarını bir öğrenci olarak kullanıyorum zaten. Yani muhtemelen açık eğitim kaynaklarını ve internetteki kaynakları KAÇD'lerden daha fazla kullanırdım çünkü bir tane daha teslim tarihini elimdekilere ekleyemem. Fakat bence KAÇD'ler açık eğitim kaynaklarından daha fazla şey sunuyor.”

Bazı kullanıcılar KAÇD'lerin yorucu/bunaltıcı özelliklerinde de bahsetmiştir. Özellikle tartışma panosundaki gönderileri takip ederken ve dersin gereksinimlerini (videolar, ödevler, testler vs.) tamamlamaya çalışırken bu sürecin fazla yorucu olabildiğini belirtmiştir.

“Deneyimime göre sanırım KAÇD'lerde pusuda (sadece kaynak kullanan) olmamın sebebi sanırım tartışmaların yorucu olmasıdır.”

İki katılımcı ise, KAÇD'lerde karşılaştıkları zorluklardan biri olarak kullanıcıların ve öğretmenlerin etkileşiminin kısıtlı olması olarak vurgulamıştır.

“KAÇD'de biz öğrencilere soru sorabiliyoruz ama onlar bize sormuyor... Okul ortamında bile öğretmenlerle öğrenci arasında gerçek bir ilişki inşa etmek zor. Yani bir bağ kurmak istiyorsan daha fazla iletişime geçmelisin, çok daha fazla etkileşimin olmalı. Biz (KAÇD'lerde) bu konuda çok daha farklı bir çaba harcamalıyız çünkü öğrenciler bu konuyu önemsiyor.”

Öte yandan bazı kullanıcılar tartışmaları ve webinarları takip etmenin diğer kişilerin içerik hakkında neler söylediğini öğrenmek açısından yararlı olduğunu söylemektedir.

“Mesleki gelişim açısından, evet bu konuda uzman olmayabilirim ama en azından bir KAÇD dersine gidip insanların neler söylediğini görürüm. Farklı bir görüşüm olsa bile olumlu ve olumsuz yanlarını görüp alandaki eğilimlerin neler olduğunu görmek açısından etkileyici. Kısa bir göz atma olsa da tartışmaları okuduğumda ve webinarlara canlı katılmamış olsam da sonradan izlediğimde ne olup bittiğini görmüş oluyorum.”

Ek olarak belirtilen zorluklar bazı derslerde sağlanmayan sertifika veya diplomalar ve intihal problemi olduğunu belirtmişlerdir. Temelde bu iki unsur zorluktan ziyade KAÇD'lerle ilgili endişeler olarak değerlendirilebilir.

“Olumsuz tarafını düşündüğümde eğer bir KAÇD ortamındaki dersi bitirsem ve sertifika verseler bile bir üniversitenin kendisine onaylı olmayacak. Ve diploma almak gibi de değil.

“KAÇDler için olumsuz yanlardan biri de intihal olabilir bence. Sonuçta dersi kimin tamamladığını bile bilmiyorsun, insanı da tanımiyorsun. Çevrimiçi dersimiz ... Üniversitesi tarafından sunuluyor. Ekranla intihalle ilgili uyarılar yolluyor veya intihal kontrol programıyla kontrol etmek için araçlar kullanıyorsun ama bazı KAÇD dersleri için bunu yapmak çok zor.”

Sonuç olarak öğrenen perspektifinden yaşanan zorluklarda ortaya çıkan en temel unsur öz-güdülenme ve kısıtlı iletişim olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, dersi sürdürebilmedeki bireysel motivasyonu sağlamak ve dersle etkileşimi sağlamak öğrenenler açısından zorluk olarak tanımlansa da bu araştırmaya katılanların çoğunun öğrenen profilinin ihtiyacı kadar bilgiyi almaya eğilimli olan ve genellikle ortamdaki iletişim süreçlerini takip eden bir yaklaşımda olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, etkileşim sağlanan ortamlardaki iletişimin düzenlenmesi ve yönetilmesi dahilinde iletişimin kalitesinin artırılması unsuru ön plana çıkmaktadır.

Öğrenen deneyimi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların bu çalışmadan önceki deneyimleri sorulmuş ve değerlendirilmiştir. Öğrenen açısından KAÇD deneyimlerinin genellikle olumlu ve faydalı olduğundan bahsedilmiş ve özellikle katılımcı profilleri düşünüldüğünde KAÇD'lerin mesleki gelişimlerini destekleme konusunda faydalı olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Öğrenen deneyimi açısından KAÇD ortamlarının ücretsiz, esnek ve farklı bilgiler sunan ve geniş kitlelerle iletişim sağlayabilecek ortamlar sunması bu dersleri kullanmalarında en önemli nedenler olarak değerlendirilirken, bu iletişimin kalitesi ve bireysel motivasyonu sağlama unsurları ise bu süreçteki zorluklar olarak belirtilmişlerdir.

## Eğitmen Deneyimi

### KAÇD Ortamı Tasarılmasının Avantajları

Katılımcıların tasarladıkları KAÇD dersine yönelik tutumlarını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Böyle bir projeye dahil olmaktan memnun olduklarını çünkü bu projenin, çevrimiçi öğrenme deneyimlerini artırıp mesleki yönden tasarımcı/geliştirici taraflarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar fırsatları olursa başka bir çevrimiçi öğrenme projesinde yer alma konusunda hevesli olduklarını belirtmişlerdir.

“Çok eğlenceli ve havalı bir deneyimdi. Bence öğretim teknolojileri bölümündeki lisansüstü öğrencilerin sadece tasarım açısından değil aynı zamanda içeriği sunma ve öğrencilerle etkileşim açısından da çoğunun yararlanacağı bir projeydi. Bu şekilde geriye çekilip öğrenci rolünden çıkarak, tasarımcı rolüyle diğer öğrencilerin içerikle nasıl bir etkileşime girdiğini görmek açısından da bir şans sunuyordu.”

“Bence çok iyiydi çünkü farklı bakış açılarıyla görme imkanına sahiptim. Konu uzmanlığından, öğretim asistanlığına kadar... Yani meslek olarak öğretim tasarımı yapıyorum ama bu tasarım konusunda çok iyiydi. Çünkü bunu tasarlıyoruz ve yüzlerce kişiye ulaşıyor.”

Katılımcıların çoğu KAÇD'yi çevrimiçi öğrenme ortamlarına yeni fikirler ve görüşler getirmeyi sağlayan bir uygulama olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ek olarak, mesleki bilgilerini geliştirdiği ve bireysel öğrenimlerini desteklediği için mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

“Umarım daha fazla insanın Açık Eğitim Kaynakları konusunda farkında olmasını sağlarlar. Böylece insanlar Internet'ten iyi öğrenme materyallerini bulup kendilerine rehber olabilirler.”

“KAÇD olgusu çevrimiçi öğrenmenin ne olduğu, iyi değerlendirmenin biçimi, yükseköğretimin ne olduğu, yükseköğretimin önündeki engeller, ehliyet konusunda nelere değer verilmesi gerektiği gibi konularda ilginç tartışmalar yarattı. Umarım bunlar devam eder çünkü bence bunlar değer katan tartışmalar.”

### Tasarım ve Uygulama Sürecindeki Deneyimler

Katılımcıların her biri KAÇD ortamlarındaki eğitmen deneyiminde öğrenen deneyimlerinden farklı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Dersi tasarlarırken ve uygularken ortaya çıkan zorluklar 3 ana bileşenden oluşmaktadır: tasarım, yönetim ve değerlendirme.

#### Tasarım

Katılımcılar tasarım sürecindeki zorlukları şöyle tanımlamıştır: sınırlı zamanda oldukça geniş içeriği olan bir konu seçmek, öğrencilerle paylaşılacak ücretsiz kaynak temin etmek, öğrencilere açık/net rehberlik sunmak ve mensubu olunan kurumdan izin almak. Katılımcılardan biri konuya karar verme sürecindeki zorluktan aşağıdaki şekilde bahsetmiştir:

“Bence ilk yapılması gereken ihtiyacı karşılayan, sınırlı zamanda yönetilmeyecek kadar geniş olmayan bir konuya karar vermektir. Çünkü öğrencilerin dikkatini uzun süre ve aralıklarla ayakta tutmak oldukça zordur. 1 ay uzunluğunda bir derse birçok insan kaydolup dersi tamamlayabilir. O yüzden konuyu/içeriği seçmek inşa etmeye başlamadan önce yapılacak en önemli iş olabilir.”

Konu haricinde yaşanan zorluklardan bir diğeri ise hedef kitlenin profilindeki belirsizlik ve bu süreçte katılımcılara sağlanan destek ve rehberliğin dikkatli düşünülmesi gerektiği olduğu belirtilmektedir.

“Ders açık, herkes dersi alabilir. Herkes. Yani tamamen farklı geçmiş deneyimlere sahip öğrenciler olabilir. Mesela eğer yüksek lisans seviyesinde bir ders geliştiriyorsanız, öğrenci demografisinin ne olduğunu kısmen bilirsiniz. KAÇD tasarlarırken bu konuda hiçbir bilginiz olmuyor. Dolayısıyla sadece basit ve düzenli olmaya çalışıyorsunuz.”

Tasarım sürecindeki en temel zorluklar katılımcı sayısının fazlalığı ve bu katılımcıların önbilgileri ve profillerindeki değişen unsurlardır. Farklı özelliklere sahip katılımcılara yönelik belirlenecek konu, içerik ve rehberlik, eğitmenleri en çok zorlayan unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Tasarım sürecinde diğer pedagojik unsurlara (ölçme değerlendirmenin nasıl yapılacağı, ders anlatım metotları) da değinilmiş ancak bunlar zorluk olarak ifade edilmemiştir.

Katılımcılar özellikle uygulama esnasında karşılaştıkları zorlukları teknik sorunlara hızlı çözümler üretmek, kontrol etmek için çok fazla öğrencinin olması (600'ün üstünde), katılımcıların önbilgilerinin bilinmiyor oluşu, dil çeşitliliğinin etkileşimi zorlaştırması, öğrencilerin ilgisini ders boyunca sürdürmenin zorluğu ve bütçe temini olarak belirtmişlerdir. Katılımcı sayısı konusunda ise eğitmenlerden birinin yorumu aşağıdaki şekildedir:

“Öte yandan çok fazla insan var. Kontrol etmesi çok zor, neyin yanlış gittiğini bile bilemiyorsun.”

Yönetim sürecinde yaşanan diğer önemli zorluk ise, bu süreçte harcanan emek ve bu emeğin karşılığı olarak sağlanabilecek mali sürecin bu formattaki bireysel deneyimlerde doğru çalışması ve sürdürülebilir olması konusunda yaşanabilecek zorluklar olarak belirtilmiştir. Özellikle büyük ölçekli iş modellerinde bu döngü sağlanabiliyorken, mali desteksiz deneyimlerde bu sürecin devamlılığının sağlanması konusunda problem olabileceği belirtilmiştir.

“Maliyete baktığımızda... Coursera çok fazla üniversite için KAÇD sunan bir şirket. Finanse etme kısmını nasıl sağlıyorlar bilmiyorum yani onlar bir iş modeli... Sanırım başlangıçta onlar da bundan nasıl para kazanacaklarını bilmiyorlardı.”

“Bence bu açık platformları kullanma ve bu modeli eğitim kurumlarına uygulayıp halkın geneline yayma fikriyle ilgili büyük bir heyecan var. Fakat işe girince değerlendirmeye ilgili ve birilerinin bunu finanse etmesiyle ilgili sorunların içine anında giriyoruz. Bunun bir maliyeti var. Elinizde bütün bir çalışan gönüllü ağı olabilir ama bu gönüllü ağını ayakta ve çalışır tutmanız da gerekiyor. Ve her zaman o kadar düzgünce çalışmıyor.”

Karşılaşılan bu zorlukların yanında katılımcılar özellikle öğrenenlerle etkileşim ve motivasyon konusunda bir zorluktan bahsetmemişlerdir. Bu noktada daha önceki deneyimlerine dayanarak uyguladıkları stratejilerin etkili olduğu söylenebilir. Etkileşim bağlamında, dersi öğretim üyesi ve takımı dersi öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini sağlamaya yönelik tasarlamışlardır. Öğrencilerin ve ders asistanlarının tartışma panosunu konuyla ilgili iletişime geçmek için yoğun olarak kullandıkları ortaya konmuştur. Ek olarak, haftalık webinarlar öğrencilerle yüz yüze etkileşimi sağlamıştır. Bu webinarlar birincil olarak ders vermek için tasarlanmamıştır. Tartışmaları derinleştirmek ve haftanın konularını gözden geçirmek için tasarlanmıştır. Ayrıca sosyal medya hesapları öğrencilerin daha rahat ve gayri resmî şekilde ders asistanlarına ulaşabilmeleri için sunulmuştur. Öğrenciler kafalarına takılan soruları sosyal medya aracılığıyla ders asistanlarına sorabilmekte ve tartışmak istedikleri fikirlerini Twitter üzerinden yazabilmektedirler. Motivasyonu canlı tutmak için haftadan sorumlu asistanlar konuyla ilgili gönderiler paylaşmakta ve alakalı web bağlantıları sunmaktadır. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için ise belirli görev ve ödevleri tamamlayanlara rozetler verilmektedir. Ayrıca, içeriği iyi/ faydalı tasarlayarak, derse belli sınırlar çizerek, belirli bir konuyu odağa yerleştirerek, ders ihtiyaçlarını belirleyerek öğrencilerin konuyu rahat öğrenmeleri ve motivasyonlarının üst seviyede kalması hedeflenmiştir.

“Twitter ve Facebook'ta sürekli bir hareketlilik yoktu. Tabi çok çok fazla öğrencimiz de yoktu... Yine de etkileşimde bulunan insanlar vardı.”

Katılımcılar çalışmadaki KAÇD ortamında da ders bırakma oranlarının beklendiği gibi yüksek olduğunu fakat bu konuda endişeli olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni hepsinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki davranışlarına ve alışkanlıklarına aşina olmaları gösterilebilir.

“Öğrenciler videolarımızı izlediler ama (birçoğu) ödevleri olan gönderi yazma kısmını yapmadılar. Ama bu bir şey öğrenmedikleri anlamına gelmez. Zaten videolardan öğrenmeleri gerekeni öğrendiler. Ama yoğunlukla pusucu olarak davrandılar. Tartışma panosuna cevap yazma veya diğer etkinliklere katılmak için zamanları yoktu.”

“Bazı ayarladığımız etkinliklere bir kez bile katılmayanlar vardı. Ama bence KAÇD'lerde tamamlama oranı başarı ölççeği sayılabilecek bir etken değil. Çünkü ben de KAÇD ararken %100 bitirmeyeceğimden emindim.”

Sonuç olarak yönetim sürecindeki temel zorlukların katılımcı sayısının fazlalığı ve iş gücü olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılarla iletişim ve dersle olan ilişkileri ise zorluktan ziyade dikkat edilmesi gereken bir unsur olarak belirtilmiştir.

## Değerlendirme

Değerlendirme konusunda ise tüm katılımcıların yaşadığı temel sorunlar, rapor/ödevleri okumak ve tartışma panosundaki öğrenci gönderilerini okumak için harcanan zamanın oldukça fazla olması olarak ortaya konmuştur. Açık uçlu cevaplar içeren ödevlerin değerlendirmesinde yaşanan zorluk aşağıdaki alıntıda şu şekilde belirtilmiştir:

“Zor olduğunu düşünmüyorum ama zaman tüketici olduğu kesin. Benim üstüme atanmış 20-25 civarı öğrencim vardı ve ödevlerine not vermem gerekiyordu. Fakat tabi ki bir günde yapamadım. Sanırım 6-7 günde tamamladım.”

Tartışma panosu değerlendirmesiyle ilgili yaşanan zorluk ise şu şekilde belirtilmiştir:

“Tartışma hazırlanış şekline göre bazen yorucu olabiliyordu. KAÇD ortamında tartışmaları düzenlerken haftalık bir tartışma ödev veriliyordu. Öğrencilerin istediği konuyu seçebilmesi için farklı başlıklar sunuyorduk. Toplamda 1000 gönderi varken her başlıkta birkaç yüz gönderi oluyordu.”

Haftalık ortalama her eğitmen başına düşen ve ödevlerin tamamını yapan 25-30 öğrenen düşmesi nedeniyle bu görev eğitmenler açısından bunalıcı seviyeye ulaşmamıştır. Katılımcılar, eğer daha fazla sayıda öğrenci düzenli şekilde ödev yapsaydı, planlarının akran değerlendirmesini kullanmak olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı akran değerlendirmesi fikrini şöyle paylaşmıştır:



“Bazı KAÇD’lerde 4er kişilik (öğrenci) gruplar diğerlerini değerlendirerek dersi veya modülü geçip geçmediğini belirliyor. Bence konusuna da bağlı olarak bazen çalışabilir ama senden daha fazla bilmeyen biri tarafından değerlendirilmeyi istemezsin. Yani bence bu zorluklardan birisi.”

Değerlendirme kısmı ise 3 ana bölümden oluşmaktadır: tartışma panosu, testler (sınavlar) ve projeler. Fakat bu derste öğretmenler sadece dersin başında rozet kazanmak istediğini belirtenleri değerlendirmeye almışlar ve derse her kaydolanı değerlendirmemişlerdir. Tartışma panosunda, ders asistanları içerikle alakalı 3 soru sormaktadır ve öğrencilerden bu soruları cevaplamaları, ek olarak da diğer öğrencilerin gönderilerine katılım sağlamaları beklenmektedir. Her haftanın sonunda, öğrenciler gönderilerinin kalitesine odaklanmadan Geçti/Kaldı sistemine göre değerlendirilmektedir. Eğer 3 tartışmaya da katılmışlarsa geçer not almaktadırlar. Sınav için ise Blackboard isimli öğrenme yönetim sistemi üzerinden testler sunulmakta ve bu sınavlar otomatik notlandırma sistemi ile değerlendirilmektedir. Proje bölümünde ise öğrencilerden rozet kazanabilmeleri için bir projeyi bitirmeleri beklenmektedir. Projelerin büyük gereksinimleri olmamakla birlikte daha fazla öğrenilenleri uygulamaya dökmeye odaklanılmaktadır. Benzer olarak projeler de kalitesine odaklanmadan değerlendirilmektedir. Temel beklenti daha çok içerikle ilgili deneyimleri kapsamasıdır.

Değerlendirme sürecinde ortaya çıkan temel zorluklar ise özellikle nitel değerlendirme sürecindeki zorluklar etrafında toplanmaktadır. Bu unsurda yine katılımcı sayısının fazlalığı göze çarpmakta olup, yapılan değerlendirmelerin kalitesi de yine öğrenen başına düşen öğretmenler ve bu öğretmenlerin bu süreçte gösterdiği performans olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler her ne kadar beklentilerinin altında değerlendirme yapmak zorunda kalsalar dahi, bu sürecin bile oldukça zorlayıcı olduğundan bahsetmişlerdir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, KAÇD ortamında yer alan kişilerin hem öğrenen hem de öğretici perspektifinden yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmaktır. Öğrenen perspektifinden değerlendirildiğinde KAÇD ortamlarının kullanım amaçlarına yönelik literatürde yer alan çalışmaların sonuçlarıyla benzer sonuçlar bulunmuş ve bu sonuçlar temelde bireysel ve profesyonel gelişim (Zutshi, O’Hare ve Rodafinos, 2013; Liu, Kang ve McKelroy, 2015) ile destek materyal temin etmek (Liu, Kang ve McKelroy, 2015), kolay ve ücretsiz erişim ile esneklik (Liu, Kang ve McKelroy, 2015; Deshpande ve Chukhlomin, 2017) olarak sınıflandırılmıştır. Katılma nedenlerinin yanı sıra bu derslerin sunduğu avantajların da genellikle profesyonel ve mesleki beceri gelişimine, ücretsiz kaynak erişimine ve sosyal iletişim ve sosyal iletişim ağı oluşturmaya olanak sağlaması olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların hepsinin üniversite mezunu ve lisansüstü seviyede eğitimlerine devam ettikleri düşünüldüğünde, çıkan sonuçların literatürde de belirtilen katılımcı profilleriyle uyduğu gözlemlenmektedir (Macleod vd., 2015). Ayrıca bu derslerin sunduğu avantajlar arasında sosyal iletişim ağının gelişmesine katkı sağlaması, katılımcıların profesyonel mesleki deneyimlerine de katkı sağladığı olarak değerlendirilebilir. Öğretmen perspektifinden değerlendirildiğinde ise yine mesleki gelişim vurgusu göze çarpmaktadır. Değişen öğrenme ortamları ve yeni nesil öğretim tasarımı uygulamaları konusunda deneyim sahibi olabilmek, bu uygulamayı tasarlayanlar için önemli motivasyon kaynakları olarak düşünülebilir. (Sari, Bonk ve Zhu, 2020). Ek olarak, KAÇD ortamlarının ücretsiz olması hem öğretmenlere hem öğrencilere rahatlık ve esneklik sağlamaktadır. Öğrenciler geçme/kalma kaygısı olmayan derslere daha rahat şekilde katılmaktadır. Bu çalışmada, öğrenenlerin özellikle ücretsiz ve erişilebilir kaynaklara ulaşım, öğrenme ağlarını ve uygulayıcı toplulukları genişletme konularında KAÇD’lere yönelik olumlu görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenenlerin karşılaştıkları sorunlar ise literatürde de benzer şekilde ifade edildiği gibi (Park, Jung ve Reeves, 2015) iletişim, motivasyon olarak ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre, ihtiyaca yönelik bilgilere erişim katılımcıların tüm dersi takip etme yönündeki motivasyonlarını etkilerken, iletişim anlamındaki zorlukların da özellikle iletişim kanallarının eksikliği ve iletişim kanallarında düzenli bir akışın sağlanamaması olarak belirtilmiştir. Bazı katılımcılar sosyal medya ve tartışma panoları gibi ortamları bir etkileşim yöntemi ve ilgi arttırıcı olarak görürken, bazı katılımcılar ise fazla öğrenci sayısını, tartışmaların çok fazla sayıda olması ve fazla sayıda ödev olmasını dikkat dağıtıcı, dersten uzaklaştırıcı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu noktada, iletişim sürecinin yönetilmesi ve öğrenenlerin derse dahil edilmeleri özellikle öğretmenlerin incelemesi gereken unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır. Öğrenenlerin karşılaştıkları zorluklardan farklı olarak ise öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar 3 temel aşamada incelenmiştir: tasarım, uygulama ve değerlendirme.

Öğretmenler tasarım sürecinde özellikle konu ve içeriğin belirlenmesini en zorlayıcı kısımlardan birisi olarak nitelendirmişlerdir. Öğretim sürecinin nasıl tasarlanacağı, öğretim metodlarının ve ölçme değerlendirme unsurlarının nasıl işleneceği ise zorluk olarak nitelendirilmemiştir. Bu süreçte öğretmenlerin çevrimiçi eğitim deneyimlerinin olmasının, bu unsurları tasarlamada kolaylık sağlamış olduğu düşünülebilir. Çünkü bu süreçte belirtilen zorluklar, öğretimin nasıl sağlanacağından çok, geniş ölçekli katılımcılarla bu sürecin nasıl yürütüleceğine dair zorluklarda oluşmaktadır. Belirli sayıdaki katılımcı ile sürdürülen geleneksel çevrimiçi öğrenme ortamlarına nazaran, KAÇD ortamlarındaki katılımcılar, süreci en çok zorlayan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Stracke vd.’nin (2018) çalışmasında çıkan sonuçlara göre, öğrenenlerle öğreticilerin amaçları ve deneyimleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Öğreticilerin öğrenenlerin istek ve ihtiyaçlarını yeterince anlayamadığı ve öğrenenlerin iletişim isteklerini yeterince anlamlandırmadıklarını ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise, çalışılan gruptakilerin çoğunluğunun daha önceden öğrenen deneyimleri olması, tasarım ve uygulama sürecinin belirlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu etki, kendi deneyimlerinden yola çıkarak bazı stratejilerin uygulanmasını sağlamıştır. Bu etkinin gözlemlendiği ilk unsur öğrenen grubu profili ve dersi tamamlama arasındaki ilişkidir. KAÇD ortamlarında derse kayıt olma ve sorumluluklar geleneksel eğitimdeki kadar katı değildir (DeBoer, Ho, Stump ve Breslow, 2014). Dolayısıyla bu durum öğrenme stilleri ve karakteristikleri hakkında belirsizlikler

oluşturmaktadır. Öğrenci karakteristiklerindeki, öğrenme stillerindeki, önbilgilerindeki ve dillerindeki bu çeşitlilikler öğretimi tasarlaması sorunlu ve zor hale getirmektedir. Fakat, açık/net belirlenmiş hedef ve kazanımlarla, çevrimiçi dersler daha başarılı ve tatmin edici olarak tasarlanabilir (Toven-Lindsey, Rhoads ve Lozano, 2015). Bulgulara dayanarak KAÇD ortamında ders oluştururken yaşanan en önemli zorluklardan birinin öğrencilere açık/net rehberlik ve yol haritası sunmak olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, öğreticiler, kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğrenen grubunun farklı motivasyon, kullanım amacı ve bilgi ihtiyacı olabileceği konusunda hemfikirlerdir. Bu duruma bakış açıları, dersi bırakma yüzdesinin fazlalığına yönelik perspektiflerinde daha akılcı çıkarımlar yapmalarına neden olmuştur. Ayrıca, belirledikleri hedef kitle lisans mezunu ve spesifik konuyu öğrenme motivasyonu olan kişiler olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada dersi bırakma unsuru bir zorluk olarak tanımlanmamıştır. Ek olarak, kullanıcı profili farkındalığı, dersin içeriğini belirlerken daha spesifik ve mesleki beceriye yönelik bir konu seçimine yol açmıştır. Tüm bunlara rağmen literatürde belirtildiği üzere derse kaydolanların %10'undan daha azı dersi tamamlamaktadır (Cordero, Jordan, Sanabria ve Torregrosa, 2015; Parr, 2013; Alraimi, Zo ve Ciganek, 2015). Ancak, bazı çalışmalarda dersi tamamlamayan öğrenciler pusucular (ing. lurkers) olarak (Breslow vd., 2013) veya "eğilimi takip edenler" olarak tanımlanmıştır. Eğilimi takip edenler geride kalmamak için derse kaydolarken, pusucular ihtiyacı olan ücretsiz kaynaklara ulaşmamak için derse kaydolup bitirmemektedirler. Bazı öğrencilerin dersin sadece belirli bir bölümüne ihtiyacı olduğu için derse kaydolup tamamlamadığı söylenebilir (Fini, 2009; Siemens, 2013). Dolayısıyla yüksek bırakma oranlarına sahip KAÇD'lerin başarısını değerlendirmede bu unsur yeterince etkili bir faktör olarak görülmeyebilir.

Katılımcı fazlalığının yarattığı bazı sorunlar özellikle tasarım (hedef kitle, konu ve içerik belirleme), yönetim ve uygulama (ölçme değerlendirme) aşamalarında bazı zorluklar yaratsa da özellikle yönetim ile ilgili kategoride katılımcılarla iletişim anlamında dil problemi yanı sıra iletişim kanallarından ziyade katılımcı hareketlerini takip etmedeki zorluk olarak belirtilmiştir. Bu unsur, öğrenenler açısından var olan endişelerin tasarım sürecinde giderilmeye çalışması olarak sürece yansımıştır. Bu noktada eğitmenlerin katılımcılarla iletişim konusuna özellikle odaklanmaları ve farklı stratejiler üretmeleri (tartışma panoları, webinarlar, sosyal medya platformları), iletişim bağlamındaki unsurları zorluktan ziyade dikkat edilmesi gereken bir unsur olarak belirtmelerine yol açmıştır. Ek olarak, öğrenenlerin ortama dahil olmalarını sağlamak ve dersin katılımcı sayısını arttırmak için rozet sistemini kullanmışlardır ki bu yaklaşım başka çalışmalarda da benzer şekilde karşımıza çıkmaktadır (Sari, Bonk ve Zhu, 2020). Buna rağmen etkinliklere katılımın beklentinin altında olduğu ifade edilmiştir. Bunun nedeni, katılımcıların çoğunun önceden de bahsettiği eğitimi takip eden öğrenenler olabileceği gibi öğrencilerin sadece ihtiyaç duydukları bilgiyi aldıkları ve sadece tartışmaları takip etme motivasyonlarına sahip olabilecekleri belirtilebilir. Ancak tüm tasarım ve uygulama adımlarını içeren bu süreçte karşılaşılan en büyük zorluklardan birisi zaman, destek ve emek gerektiren iş gücü dağılımıdır. Diğer çalışmalarda da benzer sonuçlarla ifade edildiği üzere (Evans ve Myrick, 2015; Zhu, Bonk ve Sari, 2018) bu ölçekte bir dersin yürütülmesi yoğun bir zaman ve iş yükünü de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, bireysel adımların yerine farklı işlerde uzmanlaşmış bir takım dahilinde bu dersin tasarlanması derslerin sürdürülebilir olması açısından faydalı olacaktır. Son olarak finansal sıkıntılar öğrenen ve öğretici deneyimleri arasında ciddi bir farkın oluşmasına neden olmaktadır. Ücretsiz hatta açık kaynak olarak sunulması hedeflenen derslerin çoğunun mevcut sistemde organizasyonlar, şirketler ve üniversiteler üçgeninde yer alan çoğu kâr amaçlı kuruluşun sunduğu platformlar çerçevesinde katılımcılara ulaştırılması, istenen durumun beklentinin oldukça altında kaldığını göstermektedir (Yuan ve Powell, 2013). Öğrenenlerin ciddi bir yüzdesinin halihazırda yükseköğretim derecesine sahip olan kişiler olmasına rağmen sertifika veya diploma ihtiyacına sahip olmaları da halihazırda yetişkin öğrenenlerin motivasyonları arasındadır. Dolayısıyla bu çalışmada yer alan kişilerin herhangi bir finansal kaynak almadan ürettiği bu dersin zaman ve para açısından sürdürülebilirliği oldukça tartışmalıdır.

Değerlendirme sürecindeki zorluklar ise eğitmenler açısından hangi tekniklerin kullanılacağından ziyade değerlendirme sürecinde harcanan emek ve zaman unsuru ile değerlendirmenin kalitesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu uygulamada farklı türdeki ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmış olup (otomatik notlandırma, tartışma notları, raporlar), bu süreç her bir modüle özgü olarak tasarlanmıştır. KAÇD'lerin çoğunluğunda otomatik notlandırma testleri kullanılmaktadır. Bu tipteki değerlendirme hızlı bir sonuç sunsa da temel sorun, bu uygulamaların değerlendirmenin kalitesini düşürmesidir (Zhu, Bonk ve Sari, 2018). Eğer açık uçlu değerlendirme tercih edilirse bu kez de sorun zaman ve emek ihtiyacının çok yükselmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Açık uçlu değerlendirme için de kullanılan bazı otomatik değerlendirme sistemleri sağlam sonuçlar verse de kalitesi ve performansı belirsizdir (Hew ve Cheung, 2014). Spector (2014) KAÇD'lerde biçimlendirici ve toplam değerlendirmeleri incelemiş ve KAÇD'lerin çoğunluğunda bilginin uygulanması seviyesi yerine en temel bilgi seviyesinde değerlendirme kullanıldığını belirtmiştir. Benzer olarak, bu çalışmadaki eğitmenler de ödevlerin içerik kalitesine göre değil, tamamlanıp tamamlanmadığına bakılarak değerlendirildiğini söylemiştir. Bunun sebebi ise zaman yetersizliği olarak belirtilmiştir. Yüksek katılımcılı bu derslerde verilen ödevlerin değerlendirilmesi dersin kalitesinin ve öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde endişelerin başını çekmektedir (Xiong ve Suen, 2018). Ancak bu süreçte, ölçme ve değerlendirme sürecinin kalitesini arttırmak için, literatürde de belirtilen hazır değerlendirme sistemlerinin yanında nitel değerlendirme unsurları da sürece dahil edilmiştir (rapor, proje, tartışma ortamı cevapları gibi) ancak yine bu noktada da nitel değerlendirmede ayrılacak zaman konusunda sıkıntı yaşanmıştır. Najafi, Rolheiser, Harrison ve Haklev'in (2015) çalışmasında belirttiğine benzer şekilde bu çalışmada da takım yaklaşımının tasarım ve uygulama sürecindeki zaman problemini çözmede önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Belirtilen sorunu çözmek için de hem tasarım hem de uygulama sürecinde öğreticiler takımlara ayrılmış ve her takım belirli işlerden ve belirli öğrenci gruplarından sorumlu olacak şekilde iş tanımları yapılmıştır. Ek olarak sadece süreci tamamlayıp rozet almak isteyenler için nitel değerlendirmelerin yapılması iş yükünü azaltmış fakat diğer katılımcıların ödevlerinin değerlendirilememesine yol açmıştır. Eğitmenlerin düşündüğü ek yöntem olan akran değerlendirmesi yöntemi ise literatürde oldukça sık bahsedilen bir yöntemdir. Fakat

değerlendiricilerin farklı bilgi birikimleri nedeniyle geçerliliği sorgulanan bir yöntem olmakla beraber bu değerlendirmeye dair öncül bir puanlama kriteri hazırlanması (Najafi, Rolheiser, Harrison ve Haklev, 2015) veya benzer motivasyon veya amaca sahip küçük çaplı değerlendirme grupları oluşturulması (Xiong ve Suen, 2018) önerilen stratejiler arasındadır.

Bu çalışma öğrenen ve öğretici deneyimlerini ve bu deneyimler dahilinde şekillenen görüşleri sunmayı amaçlamıştır. Spesifik olarak öğrenen ve eğitmen perspektiflerinden değerlendirildiğinde mesleki gelişim ve bilgi edinme ihtiyacı KAÇD'ler hakkındaki olumlu görüşleri desteklerken, eğitmenlerin yaşadığı zorluklar açısından tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçleri göz önünde bulundurulabilir. Bu noktada ortaya çıkan zorlukların temelde öğrenen sayısının, niteliğinin ve beklentilerinin geniş ölçekli olması ile ilişkili olduğu belirtilebilir. Çevrimiçi öğrenme deneyimi olan eğitmenlerin karşılaştıkları zorluklar bu ortamların nasıl tasarlanacağına yönelik pedagojik unsurlardan ziyade, bu unsurların geniş katılımcılı ortamlarda nasıl sunulabileceğine dair durumları içermektedir. Karşılaşılan engellere yönelik geliştirilen stratejiler de bu durumlarda yer alan sorunları çözmeye yönelik atılmış adımlar olarak incelenebilir. Tasarım sürecinde hedef kitlenin belirlenmesi ve bu kitlenin spesifik amaçları ve beklentilerinin belirlenmesi önemli olabilir (Bu çalışmada hedeflenen kitlenin derslerinde sosyal medya kullanmayı amaçlayan eğitimciler örneğinde olduğu gibi). Haftalar bazında bölünen içeriklerin ve uygulamaların tasarlanmasında takım çalışmasına ihtiyaç duyulduğu ve bu takımların görev tanımlarının yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Uygulama aşamasında ise, özellikle ders sürecinin tasarımı ve iletişim ortamlarının düzenlenmesi dikkat edilmesi gereken unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Öğrenenlerin iletişime ve etkileşime önem verdiği bu ortamlarda farklı iletişim kanallarının kullanılmasının yanında bu iletişimdeki düzen ve takip sürecinin özellikle önemli olduğu vurgulanabilir. Farklı kanallar ve düzenli hatırlatmalarla öğrencilerin derse katılımının artırılması konusunda faydalı olabilir. Bu noktada takımdaki eğitmenlerin bu tartışmaları yönetme ve takip becerileri düşünülmesi gereken en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirme sürecinde belirlenen stratejiler ve katılımcıların nispeten azlığı bu süreçteki zorluk derecesini azaltsa da özellikle nitel değerlendirme sürecinde akran değerlendirmesi ve düzenli katılım profili sunun öğrencilerin değerlendirilmesi kullanılabilecek stratejiler olarak sunulabilir. Eğitmenler açısından yaşanan en büyük zorluklardan birisi olan zaman sıkıntısı, mali problemler ve iş gücü problemleriyle bağlantılı olarak KAÇD ortamları dahilinde gerçekleştirilen bireysel uygulamalarının devamlılığının sağlanması düşünülmesi gereken önemli noktalardan birisidir. Bu hareket dahilinde yer alan iş modellerinin yanı sıra özellikle yüksek öğretim kurumlarında çalışan eğitmenlerin finansal ve iş gücü anlamında desteklenmesi konusunda üniversitelere büyük görevler düşmektedir. Sonuç olarak, hem öğrenen hem eğitmen perspektifinden değerlendirildiğinde, daha öncesinde öğrenen deneyimi yaşayan kişilerin, KAÇD ortamlarını tasarlama ve uygulama aşamasında yaşanan engeller ve zorluklar hakkında daha bilinçli oldukları ve öğrenenlerin ihtiyaçlarını daha iyi analiz edebilmek için kendi deneyimlerinden yararlandıkları çıkarımı yapılabilir. Ayrıca, KAÇD'lerin sunduğu olanaklar, kısıtlamalar konusunda da farkındalıklarının yüksek olduğu belirtilebilir. Öğrenen profillerini, başarılarını ve uygulamaların başarılarını belirlemeye yönelik çokça çalışmanın bulunduğu literatürde, bu çalışmanın, eğitmenlerin deneyimleri, yaşadıkları engeller ve uygulanabilecek stratejiler hakkında gelecek çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Gelecek çalışmalarda nitel ve nicel verilerin harmanlandığı ve daha fazla durum içeren çalışmaların yapılması özellikle öğrencilerin karşılaştığı engellerin aşılmasına ve öğrenci perspektifinin daha etkili şekilde yorumlanmasına olanak tanıyabileceği düşünülmektedir.

## Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışmanın etik kurul onayı 2015 yılında Florida State University İnsan Araştırmaları Komitesi tarafından verilmiştir. Başvuru numarası 2015.15894 olarak tanımlıdır.

## Teşekkür

Bu çalışmanın yapılmasını 2214-A numaralı doktora sırası araştırma bursuyla mümkün kılan TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız

## KAYNAKÇA

- Alario-Hoyos, C., Pérez-Sanagustín, M., Cormier, D., & Kloos, C. D. (2014). Proposal for a conceptual framework for educators to describe and design MOOCs. *Journal of Universal Computer Science*, 20(1), 6–23.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). *Grade change: Tracking online education in the United States*. Oakland, CA: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group LLC.
- Alraimi, K. M., Zo, H., & Ciganek, A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers & Education*, 80, 28-38.
- Askeroth, J.H., & Richardson, J.C. (2019). Instructor perceptions of quality learning in MOOCs they teach. *Online Learning*, 23(4), 135-159. doi:10.24059/olj.v23i4.2043
- Belanger, Yvonne; & Thornton, Jessica (2013). *Bioelectricity: A Quantitative Approach Duke University's First MOOC*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10161/6216>.
- Branch, R. M., & Dousay, T. A. (2015). *Survey of instructional design models (5th ed.)*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications & Technology.
- Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D. & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8, 13–25.

- Bonk, C. (2016). Keynote: What is the state of e-learning? Reflections on 30 ways learning is changing. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20(2), 6–20.
- Clark, D. (2013). MOOCs: Taxonomy of 8 types of MOOC. Donald Clark Plan B [Blog post]. Retrieved from <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 65–77.
- Cordero, A., Jordan, C., Sanabria, E., & Torregrosa, J. R. (2015). Towards a Better Learning Models Through OCWs and MOOCs. *International Journal of Artificial Intelligence and Interactive Multimedia*, 3(4).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- D'Antoni, S. (2008). *Open Educational Resources the way forward, deliberations of an international community of interest*. UNESCO. Retrieved from <http://stoa.usp.br/liliansta/files/-1/2843/OER+Way+Forward+final+version.pdf>
- DeBoer, J., Ho, A. D., Stump, G. S., & Breslow, L. (2014). Changing “Course”: Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses. *Educational Researcher*, 43(2), 74–84.
- Deshpande, A. & Chukhlomin V. (2017). What Makes a Good MOOC: A Field Study of Factors Impacting Student Motivation to Learn. *American Journal of Distance Education*, 31(4), 275–293, doi: 10.1080/08923647.2017.1377513
- Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks. Retrieved from [https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective_Knowledge-19May2012.pdf)
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction (2nd ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Duval, E., & Wiley, D. (2010). Guest Editorial: Open Educational Resources. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 3 (2), 83–84.
- Evans, S., & Myrick, J. G. (2015). How MOOC instructors view the pedagogy and purposes of massive open online courses. *Distance Education*, 36(3), 295–311. doi:10.1080/01587919.2015.1081736
- Fini, A. (2009). The technological dimension of a massive open online course: The case of the CCK08 course tools. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(5), 1–26.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students’ and instructors’ use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45–58.
- Jacoby, J. (2014). The disruptive potential of the Massive Open Online Course: A literature review. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 18(1).
- Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses. In *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge, LAK 2013*. Leuven, Belgium.
- Liu, M., Kang, J., & McKelroy E. (2015). Examining learners’ perspective of taking a MOOC: reasons, excitement, and perception of usefulness, *Educational Media International*, 52(2), 129–146, doi: 10.1080/09523987.2015.1053289
- Liyanagunawardena, T. R., Lundqvist, K., Mitchell, R., Warburton, S., & Williams, S. A. (2019). A MOOC Taxonomy Based on Classification Schemes of MOOCs. *European Journal of Open Distance and E-Learning*, 22(1), 85–103.
- Lowenthal, P., Snelson, C., & Perkins, R. (2018). Teaching massive, open, online, courses (MOOCs): Tales from the front line. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3). doi:10.19173/irrodl.v19i3.3505
- Macleod, H., Haywood, J., Woodgate, A., & Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course designs and directions. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 59, 56–63. doi:10.1007/s11528-014-0821-y
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G. & Cormier, D. (2010). *The MOOC model for digital practice*. University of Prince Edward Island. Retrieved from [https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOC\\_Final.pdf](https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOC_Final.pdf)
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jone, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Washington, D.C
- Milheim, W. D. (2013). Massive Open Online Courses (MOOCs): Current Applications and Future Potential. *Educational Technology*, 53(3), 38–42.
- Murphy, A. (2013). Open educational practices in higher education: Institutional Adoption and Challenges. *Distance Education*, 34 (2), 201–217.
- Najafi, H., Rolheiser, C., Harrison, L., & Håklev, S. (2015). University of Toronto instructors’ experiences with developing MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3). doi:10.19173/irrodl.v16i3.2073
- O’Connor, K. (2014). MOOCs, institutional policy and change dynamics in higher education. *Higher Education*, 68(5), 623–635.
- Park, Y., Jung, I., & Reeves T. C. (2015) Learning from MOOCs: a qualitative case study from the learners’ perspectives. *Educational Media International*, 52(2), 72–87, doi: 10.1080/09523987.2015.1053286
- Parr, C. (2013). Coursera founder: Mooc credits aren’t the real deal. *Times Higher Education*, Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/coursera-founder-mooc-credits-arent-the-real-deal/2001085.article>
- Peter, S., & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5(1), 7–14.
- Pilli, O., & Admiraal, W. (2016). A taxonomy for Massive Open Online Courses. *Contemporary Educational Technology*, 7(3), 223–240.
- Pozon-Lopez, I, Higuera-Castillo, E., Munoz-Leiva, F., & Liebana-Cabanillas, F. J. (2020). Perceived user satisfaction and intention to use massive open online courses (MOOCs). *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09257-9>
- Richter, S. L., & Krishnamurthi, M. (2014). Preparing Faculty for Teaching a MOOC: Recommendations from Research and Experience. *International Journal of Information and Educational Technology*, 4(5).

- Sanchez-Gordon, S., & Luján-Mora, S. (2014, March). MOOCs gone wild. *Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2014)*, p. 1449-1458, Valencia (Spain).
- Sari, A. R., Bonk, C. J., & Zhu, M. (2020). MOOC instructor designs and challenges: what can be learned from existing MOOCs in Indonesia and Malaysia? *Asia Pacific Education Review*, 21, 143-166.
- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in education? In McGreal, R., Kinuthia W., & Marshall S. (Eds.). *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Commonwealth of Learning: Athabasca University
- Spector, J. M. (2014). Remarks on MOOCs and Mini-MOOCs. *Educational Technology Research Development*, 62(385), 385-392.
- Stracke, C. M., Texeira, A. M., Vassiliadis, B., Tan, E. Pinto, M. T., Kameas, A., & Sgourpoulou, C. (2018). Gap between MOOC designers' and MOOC learners' perspectives on interaction and experiences in MOOCs: Findings from the Global MOOC Quality Survey 2018 *IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, Mumbai, 2018, pp. 1-5, doi: 10.1109/ICALT.2018.00007.
- Toven-Lindsey, B., Rhoads, R. A., & Lozano, J. B. (2015). Virtually unlimited classrooms: Pedagogical practices in massive open online courses. *Computers & Education*, 24, 1-12.
- Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2016). A systematic analysis and synthesis of the empirical MOOC literature published in 2013–2015. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v17i2.2448>
- Weller, M., Jordan, K., DeVries, I., & Rolfe, V. (2018). Mapping the Open Education Landscape: Citation Network Analysis of Historical Open and Distance Education Research. *Open Praxis*, 10(2), 109–126. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.822>
- Wiley, D. (2014, March 5). The Access Compromise and the 5th R [blog post]. Iterating toward openness. Retrieved from <https://opencontent.org/blog/archives/3221>
- Xiong, Y., & Suen, H. K. (2018). Assessment approaches in massive open online courses: Possibilities, challenges and future directions. *Int Rev Educ*, 64, 241-263. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9710-5>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research Design and Methods*. California: Sage Publications, Inc.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. JISC CETIS. doi:10.13140/2.1.5072.8320.
- Zhu, M., Bonk, C.J., & Sari, A.R. (2018). Instructor experiences designing MOOCs in higher education: Pedagogical, resource, and logistical considerations and challenges. *Online Learning*, 22(4), 203-241. doi:10.24059/olj.v22i4.1495
- Zutshi, S., O'Hare, S., & Rodafinos, A. (2013). Experiences in MOOCs: The Perspective of Students. *American Journal of Distance Education*, 27, 218-227.